

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI İLE ÖĞRENME VE ÇALIŞMA SORUMLULUĞU
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yasin ESKİLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI İLE ÖĞRENME VE ÇALIŞMA SORUMLULUĞU
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yasin ESKİLİ

Danışman: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mediha SARI

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2023

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Mediha SARI

Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

... / ... / 2023

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ... / ... / 2023

Yasin ESKİLİ

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI İLE ÖĞRENME VE ÇALIŞMA SORUMLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yasin ESKİLİ

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Şubat 2023, 157 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarının cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve dijital oyun bağımlılığı puanlarının öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığına bakılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemi Gaziantep ili, Nizip ilçesinde bulunan ilkokulların 4. sınıfında öğrenim gören 676 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”, “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu”, kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi, doğrusal regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları “az riskli” düzeyde bulunurken, öğrenme ve çalışma sorumlulukları “iyi” düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucunda öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumluluklarının anne eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, baba eğitim durumunun ise sadece dijital oyun bağımlılığı alt boyutlarından “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutu için babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile üniversite mezunu olan öğrenciler arasında

ilkokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; dijital oyun bağımlılığı puanlarının öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı; öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarının %19,8'inin dijital oyun bağımlılığı puanları ile açıklanabildiği görülmüştür. Sonuç olarak elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı arttıkça öğrenme ve çalışma sorumluluklarının azalacağı söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular dijital oyun bağımlılığının öğrenme ve çalışma sorumluluğu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu bağlamda çocuk ve ergenlerin dijital oyun bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunmasının gerekli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun bağımlılığı, öğrenme ve çalışma sorumluluğu, öğrenmeye yönelik sorumluluk, dijital oyun, öğrenme, ilkokul 4.sınıf.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL GAME ADDICTION AND RESPONSIBILITIES OF LEARNING AND STUDYING OF 4th GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL

Yasin ESKİLİ

Master's Thesis, Department of Primary Education

Supervisor: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

February 2023, 157 pages

The current study aims to investigate the relationship between digital game addiction and the responsibilities of learning and studying among 4th grade primary school children. It has also examined whether this relationship between variables differed by gender, and educational status of mother and father, or not. Besides, it is observed whether the score of digital game addiction was predicted by the responsibilities of learning and studying scores. Participants of the study which is conducted as a relational (correlational) scanning model will be 676 primary school students (4th grade) which have been in Nizip, Gaziantep. Demographic information form, Digital Game Addiction Scale for Children, and Responsibilities of Learning and Study Scale were given to the participants during data collection. Descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson Product-Moment Correlation test, linear regression analysis, and multiple linear regression analysis were conducted to analyze the data via SPSS 20.0.

As a result of this study, the digital game addiction of the students was revealed at the level of “low-risk”, while their responsibilities of learning and studying were found level of “good”. According to the result of the analysis which is conducted to analyze the subgoals of the study, it was observed that digital game addiction scores and the responsibilities of learning and studying scores of the students differed significantly in terms of gender. Furthermore, digital game addiction and responsibilities of learning and studying scores of the students did not differ in terms of the educational status of the mother. Whereas their scores were significantly different in terms of the educational level of fathers only in the digital game addiction’s subscale which is “the development of tolerance during game time and value attributed to the game”. In other words, it was

revealed that students whose fathers graduated from primary school were significantly different from the students whose father graduated from university, in favor of primary school graduates. Furthermore, it was detected that there was a moderate, negative, and significant relationship between score averages of digital game addiction and responsibilities of learning and study; score averages of digital game addiction significantly predicted score averages of responsibilities of learning and studying. Also, 19,8% of the scores of responsibilities of learning and studying were explained by their scores of digital game addiction. Consequently, it can be suggested that as the digital game addiction of students increases, their responsibilities of learning and studying will decrease significantly.

In conclusion, the findings from this research prove that digital game addiction has a significant impact on learning and working responsibility. In this context, it has been seen that it is necessary to protect children and adolescents from the negative effects of digital game addiction.

Keywords: Digital game addiction, responsibilities of learning and studying, responsibility in terms of learning, digital game, learning, 4th grade primary school.

ÖN SÖZ

Öğretmenlik hayatımın son üç yılında velilerimle birlikte en çok şikayetçi olduğumuz konu dijital oyunlardı. Özellikle Covid-19 salgını döneminde çok fazla ekrana maruz kalan öğrencilerimde birtakım sorunlar meydana gelmeye başlamıştı. Bunlardan birisi de dijital oyunlara ya da dijital oyun oynanan araçlara karşı oluşan aşırı isteklerdi. Başka bir ifadeyle salgın dönemi "dijital çocuklar" yaratmıştı. Günümüzde meydana gelen dijital dönüşüm çocukların oyun anlayışına da etki etmiş ve uzun saatler ekrana bakan, ekran ellerinden gidince sudan çıkmış balığa dönecek olan çocuk ve gençler yaratmıştı bile. Bir "öğretmen" olarak çözümünü bir türlü bulamadığım bu sorunu derinlemesine araştırmak ve nelere sebep olabileceğini bulmak istedim. Bu düşüncelerle çıktığım yolda araştırmamın birçok öğretmen, ebeveyn ve araştırmacıya yardımcı olmasını ve onlara ışık tutmasını temenni ederim.

Binbir acaba ile başladığım yüksek lisans eğitimim boyunca başta Prof. Dr. Mediha SARI ve Doç. Dr. Mükerrerem TAŞ olmak üzere birçok özel insandan ders almamı sağlayan, her sorunda desteğini esirmeyip yol gösteren, noktasından virgülüne kadar inceleyip tezimin gelişmesinde büyük emek veren çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN' a; engin bilgilerinden faydalandığım ve ufkumu açan tüm hocalarıma; yüksek lisans eğitimim boyunca tanışıp aynı yolda yürüdüğümüz arkadaşlarıma; tez savunma jürimde yer alarak hem beni onurlandıran hem de tezimi geliştirmeme yardımcı olan Dr. Öğrt. Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE' ye teşekkürlerimi sunarım.

Her söze başladığında "Oğlum daha üstünü oku." diyerek beni cesaretlendiren, maddi-manevi desteğini hiç esirgemeyen canım babam Yaşar ESKİLİ ve canım annem Nursel ESKİLİ' ye; hayatımın her ayrıntısında yanımda olup, bu uzun serüvende de hep beni destekleyen canım eşim Deniz ESKİLİ' ye; tez döneminin son zamanlarında ailemize katılarak hayatımıza neşe katan, umut veren ve bana babalığı tattıran canım oğlum Çınar' a teşekkürü bir borç bilirim. İyi ki varsınız ve hep var olun. Sizleri çok seviyorum...

Yasin ESKİLİ
ADANA / 2023

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Oyun	12
2.2. Dijital Oyun	14
2.3. Bir Eğitim Aracı Olarak Dijital Oyun.....	16
2.4. Dijital Oyun Bağımlılığı	18
2.5. Öğrenme.....	21
2.6. Sorumluluk.....	23
2.6.1. Sorumluluğun Temelleri	25
2.6.2. Sorumluluğun Boyutları	28
2.7. Sorumluluk Türleri	29
2.7.1. Yasal Sorumluluk	30
2.7.2. Sosyal Sorumluluk.....	31

2.7.3. Dini Sorumluluk	31
2.7.4. Ortak Sorumluluk	32
2.7.5. Kişisel Sorumluluk	33
2.8. Öğrenmeye Yönelik Kişisel Sorumluluk (Öğrenme Sorumluluğu)	35
2.8.1. Öğrenme Sorumluluğu ve Çalışma.....	37
2.8.2. Öğrenme Sorumluluğu ile İlişkili Kavramlar	38
2.8.2.1. Öz Düzenleme	39
2.8.2.2. Motivasyon	41
2.8.2.3.Öğrenmeyi Öğrenme	42
2.8.2.4. Öz-Yeterlik	43
2.9. İlgili Araştırmalar	45
2.9.1. Sorumluluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar	45
2.9.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
2.9.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52
2.9.2. Sorumluluk ile İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	56
2.9.3. Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	58
2.9.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
2.9.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63
2.9.4. Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	65

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	68
3.2. Evren ve Örneklem	68
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.3.1. Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği.....	71
3.3.2. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği	74
3.3.3. Kişisel Bilgiler Formu	76
3.4. Verilerin Toplanması	77
3.5. Verilerin Analizi	77
3.5.1. Basit Doğrusal Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü	80

3.5.2. ÇDOBÖ Alt Boyutları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü.....	84
3.5.3. ÇDOBÖ Alt Boyutları ile ÖÇSÖ Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyutu Arasında Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü	87
3.5.4. ÇDOBÖ Alt Boyutları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunun Çalışma Sorumluluğu Alt Boyutu Arasında Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü.....	90

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Bulgular	94
4.2. Öğrencilerin Cinsiyete, Anne Eğitim Durumuna ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarına İlişkin Bulgular.....	98
4.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Bulgular	104
4.4. Öğrencilerin Cinsiyete, Anne Eğitim Durumuna ve Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluğu Puanlarına İlişkin Bulgular	106
4.5. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	110
4.6. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunu Yordamasına İlişkin Bulgular.....	112
4.6.1. ÇDOBÖ ve Alt Boyutlarının ÖÇS Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular	113
4.6.2. ÇDOBÖ ve Alt Boyutlarının ÖÇS Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyut Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular	114
4.6.3. ÇDOBÖ ve Alt Boyutlarının ÖÇS Çalışma Sorumluluğu Alt Boyut Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular	115

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	117
--	-----

5.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete, Anne Eğitim Durumuna ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	118
5.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Tartışma ve Yorum	120
5.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete, Anne Eğitim Durumuna ve Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme ve Çalışma Sorumluluklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	121
5.5. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum	123
5.6. ÇDOBÖ Toplam ve Alt Boyutlarının ÖÇS Toplam ve Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	124

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	128
6.2. Öneriler	130
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	130
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	132
KAYNAKÇA.....	134
EKLER	134
ÖZGEÇMİŞ	157

KISALTMALAR

ANOVA	: Varyans Analizi
APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
ÇDOBÖ	: Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği
N	: Katılımcı sayısı
ÖÇS	: Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği
p	: Olasılık Değeri
Sd	: Serbestlik Derecesi
SED	: Sosyo-ekonomik düzey
SH	: Standart Hata
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
ODAKLANMA:	Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma
TOLERANS:	Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer
ERTELEME:	Bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi
YOKSUNLUK:	Yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları.....	69
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	69
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	70
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dijital Oyuna Harcadıkları Süreye Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları	70
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternet Bağlantısına Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımları.....	71
Tablo 6. Ölçeğin Cronbach Alpha İç Tutarlık Ve Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları.....	73
Tablo 7. Araştırmaya İlişkin "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" Cronbach Alpha Değerleri	74
Tablo 8. Araştırmaya İlişkin "Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği" Cronbach Alpha Değerleri	76
Tablo 9. Dijital Oyun Bağımlılığı Ve Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğu Puanlarının Normallik Testi Sonuçları	78
Tablo 10. Dijital Oyun Bağımlılığı İle Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğu Değişkenleri İçin Hesaplanan Cook's Ve Standart Residual Değerleri	82
Tablo 11. ÇDOBÖ Alt Faktörleri ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Arasındaki Çoklu Regresyon Korelasyon Matrisi	85
Tablo 12. ÇDOBÖ Alt Faktörleri İle Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğunun Öğrenme Sorumluluğu Alt Faktörü Arasındaki Çoklu Regresyon Korelasyon Matrisi	88
Tablo 13. ÇDOBÖ Alt Faktörleri İle Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğunun Çalışma Sorumluluğu Alt Faktörü Arasındaki Çoklu Regresyon Korelasyon Matrisi	91
Tablo 14. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puan Dağılımları	94
Tablo 15. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Toplam Ve Alt Boyut Puanlarının Dağılımı.....	97
Tablo 16. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	98

Tablo 17. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	99
Tablo 18. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları.....	101
Tablo 19. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	102
Tablo 20. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları.....	103
Tablo 21. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Toplam Ve Alt Boyut Puanlarının Dağılımı.....	104
Tablo 22. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Puan Dağılımları.....	105
Tablo 23. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğrenme Sorumluluğu Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	106
Tablo 24. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Betimsel İstatistikleri	107
Tablo 25. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğu Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları...	108
Tablo 26. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğu Puanlarının Dağılımı.....	109
Tablo 27. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğu Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları...	110
Tablo 28. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanları İle Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğu Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları ...	111
Tablo 29. Dijital Oyun Bağımlılığının Öğrenme Ve Çalışma Sorumluluğunu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	112
Tablo 30. ÇDOBÖ Alt Boyutlarının ÖÇS Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	113
Tablo 31. ÇDOBÖ Alt Boyutlarının ÖÇS “Öğrenme Sorumluluğu” Alt Boyut Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 32. ÇDOBÖ Alt Boyutlarının ÖÇS “Çalışma Sorumluluğu” Alt Boyut Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu değişkenleri için saçılma diyagramı	81
Şekil 2. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri	82
Şekil 3. Basit doğrusal regresyon analizi için eş varyanslılık dağılımı	83
Şekil 4. ÇDOBÖ alt boyutları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki çoklu doğrusal ilişkiler	84
Şekil 5. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri	86
Şekil 6. Çoklu doğrusal regresyon analizi için eş varyanslılık dağılımı	86
Şekil 7. ÇDOBÖ ile öğrenme ve çalışma sorumluluğunun öğrenme sorumluluğu puanları arasındaki çoklu doğrusal ilişkiler	87
Şekil 8. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri	89
Şekil 9. Çoklu doğrusal regresyon analizi için eş varyanslılık dağılımı	89
Şekil 10. ÇDOBÖ ile öğrenme ve çalışma sorumluluğunun çalışma sorumluluğu puanları arasındaki çoklu doğrusal ilişkiler	90
Şekil 11. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri	92
Şekil 12. Çoklu doğrusal regresyon analizi için eş varyanslılık dağılımı	92

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK-1. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni	151
EK-2. Ölçme Araçlarının Kullanım İzinleri.....	152
EK-3. Kişisel Bilgiler Formu	153
EK-4. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	154
EK-5. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği	156



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Oyun, her yaştan çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Oyun sayesinde çocuklar, yeni şeyler öğrenir, akranlarıyla iletişim kurar ve hem zihinsel hem de bedensel gelişimini sürdürür. Çocuklar oyun yoluyla toplumsal kuralları, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir; kişisel yeteneklerini fark eder. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. Maddesi'nde kullanılan şu ifade çocuk için oyunun önemini ifade etmektedir: *“Taraf devletler çocuğun dinlenme, boş zamanı değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkı sunar.”* (UNICEF, 2017, 18). Çocuk için oyun en az beslenme, barınma, sevgi ve bakım kadar önemlidir (Çankaya, 2014). Çocuğun bilişsel gelişiminin bir yansıması olan oyun, çocuk için bir haktır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Çocuklar oyun esnasında problem çözme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, keşfetme gibi birçok beceriyi kullanırlar. Bu bağlamda oyun, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen bir etkinliktir (Burghardt, 2012). Çocuk, oyun yoluyla duyguları ve yeni tecrübeleri ile baş etmeyi öğrenir (Kaya, 2018). Oyun, çocukların iç dünyasına açılan bir penceredir fakat günümüzde çocuk oyunları hem teknolojik ilerlemenin hem de iletişim araçlarının etkisi altına girmiştir (Bryce ve Rutter, 2003). Bu durum çocukların oyun anlayışlarını değiştirmiş ve geleneksel oyunların yerini dijital oyunların almasına neden olmuştur (Stenros, 2017). Böylelikle oyun çocukların sadece oturduğu ya da yattığı yerden gerçekleştirdikleri bir etkinlik halini almış ve oyun esnasında yeterince aktif olamamalarına neden olmuştur (Arslan, 2021). Yeterince oyun oynamayan/oyunamayan çocukların ise ilerde sağlıksız bir toplum oluşturmaları olasıdır (Tamer, 1990; Akt. Çankaya, 2014, 19). Öyle ki günümüzde yeterince oyun oynamayan ya da oyun aracı olarak sunulan dijital dünya içine hapsolmuş çocukları hepimiz görmekteyiz.

Teknolojinin gün geçtikçe gelişmesi, anne ve babaların teknolojiyi çocuklara koşulsuz sunması (Sayar ve Benli, 2020), geleneksel oyunların çeşitli sebeplerle terkedilmesine; bunun sonucu olarak da çocukların teknolojiye daha fazla ilgi duymasına yol açmıştır (Griffiths ve Davies, 2005). Geçmişte parklarda, bahçelerde oynanan oyunlar yerini evlerde ya da internet kafelerde /oyun salonlarında oynanan oyunlara bırakmıştır. Bu değişen kültür özellikle gençler ve ergenler arasında yaygın olsa da yaş aralığı gittikçe

düşmeye devam etmektedir (Dursun ve Çapan, 2018). Özellikle Covid-19 salgını süresince yaşanan kapanmalar, çevrimiçi bir iletişim ve eğitim sürecinin başlamasına neden olmuş, bu süreçte internet ve dijital araçlar yaşamımızda daha da önemli bir yer edinmiştir. Bu durum çocukların dijital araçlara daha kolay erişmesine, dijital araçlarla daha çok vakit geçirmesine ve anne-baba denetiminden uzaklaşmasına neden olmuştur (Çiriş, Başkonuş, Kartal ve Taşdemir, 2022).

Bilgisayar ve internet pek çok alanda yaşamı kolaylaştırırsa da gün geçtikçe olumsuz etkileri çoğalmaktadır (Ayhan, Çavuş ve Tuncer, 2018). Teknolojinin gelişmesiyle akranlarla oynanan oyunlar yerini dijital oyunlara bırakmakta, çocukların önceleri yüz yüze, açık mekânda gerçekleştirdikleri oyun etkinlikleri, artık cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle gerçekleşmektedir. Tüm Dünya’da yaygın hale gelen bu durum, gün geçtikçe artmaya devam etmektedir. Oyun endüstrisinin özellikle 90’lı yıllardan beri büyümesi, sürekli yeni oyunların piyasaya sürülmesini ve dijital oyunların hızla yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir (Irmak ve Erdoğan, 2016). Dolayısıyla dijital oyunlar birçok geleneksel oyunu yok etmiş ve neredeyse tüm gününü ekran başında geçiren bireylerin çoğalmasına yol açmıştır (Farchakh, vd., 2020). Bu kontrolsüz kullanım ise “dijital oyun bağımlılığı” kavramını ortaya çıkarmıştır.

Bağımlılık denildiğinde akla ilk gelen sigara, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi fiziksel bir maddeye dayanmayan dijital oyun bağımlılığı, bireyin dijital bir oyunu uzun süre oynasa bile bırakamaması, birey için gerçek bir yaşam haline dönüşmesi bu yüzden görev ve sorumluluklarını aksatması olarak tanımlanmaktadır (Arslan, Çetinkaya, Karaman ve Kırık, 2015). Bir başka tanımda dijital oyun bağımlılığı, kişinin sosyal ya da kişisel sorunlara neden olsa bile dijital oyunları aşırı ve takıntılı düzeyde oynamaya devam etmesi olarak tanımlanmıştır (Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2009). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı’nın (DSM) beşinci baskısında, internet oyun bozukluğunu (Internet Gaming Disorder) daha fazla klinik araştırma ve tecrübe gerektiren davranışsal bir bozukluk olarak tanımlamış ve madde dışı bağımlılıklar harici diğer bağımlılıklar arasında klinik olarak en önemli zararlara sahip durum olarak nitelemişlerdir (Petry, Rehbein, Ko ve O'Brian, 2015). Günümüzde ise dijital teknolojilerin kolay ulaşılabilir olması ve kullanım yaşının gittikçe düşmesi nedeniyle dijital oyun bağımlılığında artış olabileceği düşünülmektedir (Erkılıç, 2021).

Literatürde davranış tabanlı bağımlılıklardan biri olarak yer alan “dijital oyun bağımlılığı”, çocukların uzun süre ekran başında kalmasına, aile ve arkadaşlarından uzak

bir yaşam geçirmesine neden olmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar bu bağımlılığın birçok olumsuz etkisini ortaya çıkarmıştır. Çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça sosyal becerileri azalmaktadır (Atak, 2020). Dijital oyunlara zorlayıcı bir şekilde düşkün olan bireyler, gerçek başarılarından ziyade tamamen oyun içi başarılarla yönelebilmektedirler (Weinstein, 2010). Teknolojik cihazların uygun olmayan şekilde kullanımı hem akademik başarısızlığı hem de sağlık sorunlarını beraberinde getirmektedir (Öztürk, Uğur, Sezer ve Tezel, 2020). Bu yüzden erken yaşlarda dijital oyun bağımlılığının önüne geçilmelidir. Dursun ve Çapan'ın (2018) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre de dijital oyunları oynamaktan vazgeçemeyen ergenlerin özerklik duygusunun gelişemediği ve düşük seviyede kaldığı belirtilmiştir. Aksel'in (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada dijital oyun bağımlılığının öz denetim başarısı ve öz denetim yeterliklerini negatif yönde yordadığı saptanmıştır ve dijital oyun bağımlılığı ile şiddet arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Horzum'un (2011) bilgisayar oyunu bağımlılığı üzerine yaptığı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin, üç ve beşinci sınıftaki öğrencilere göre oyun bağımlılığı daha yüksek bulunmuştur. Bu nedenle ergenlerin ve çocukların hayatında giderek daha fazla yer almaya başlayan dijital oyunlar ile ilgili yapılacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle bu çalışmada da dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılacaktır.

Birçok aile ve öğretmen dijital oyun bağımlılığı konusunda gittikçe artan sıklıklarda şikâyetle bulunmaktadır. Bu şikayetler arasında, ödev yapmama, kitap okumama, söz dinlememe, görevlerini aksatma, akşam uyumama-sabah uyanmama, söylenileni duymama, bağırma ve şiddet gibi çocuğu hem akademik hem de sosyal yönden etkileyen durumlar yer almaktadır (Karadağ ve Kılıç, 2019). 7-15 yaş arasında çocuğu bulunan ebeveynlere göre çocukların dijital oyun oynamaları; dijital oyun bağımlılığı (%87,1), anksiyete ve agresif tutum (%74,8), asosyal tutum (%69,7) ve okulla ilgili sorumlulukları erteleme (%72,5) gibi sorunlara neden olmaktadır (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Oyun oynarken artan memnuniyet, özellikle erkek çocuklarda oynamaya aşırı bir istek oluşturmakta ve böylelikle dijital oyun bağımlılığı da artmaktadır (Horzum, 2011). Erkek çocuklardaki heyecan ve adrenalin arayışı dijital oyunlara olan bağımlılığı da artırmaktadır (Metcalf ve Pammer, 2014). Indiana Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre erkek ergenlerin şiddet içeren dijital oyunlar oynarken beynin kontrol ve odaklanma ile ilişkili işlevlerinde azalma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (The Science

Teacher, 2007). Her ne kadar erkek çocuklar dijital oyun oynama konusunda istekli olsa da bunun bağımlılık yaratacak düzeyde olup olmadığı soru işaretidir (Ward, 2010).

Anne ve baba tutumu birçok şeyde olduğu gibi teknoloji kullanımında da önemlidir. Özellikle anne ve babaların teknolojiyi çocukları oyalama aracı olarak sunması, dijital araçların kullanımı konusunda olumsuz bir rol model olması dijital araçların küçük yaşlardan itibaren kullanımını artırmıştır (Küçük ve Çakır, 2020). Çetinkaya 'ya (2019) göre dijital araçların çocukları oyalama aracı olarak amaçları dışında uzun süre kullanılması çocukların zamanla bağımlılık geliştirmesine neden olmaktadır. Koçak ve Köse (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre bağımlı derecede bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin aile ilişkilerinde sorunlar yaşanmakta ve bilgisayar oyunları ergenlerin yarısı tarafından aileleri ile aralarını açan olumsuz bir etkinlik olarak görülmektedir. Aile ilişkileri, ebeveyn ve çocuklar arasındaki kuşak çatışmaları, aile içinde yüklenen roller, anne-babanın tutumu ve dijital ebeveynlik gibi ailesel faktörler dijital araçların kullanım şeklini de etkilemektedir (Manap ve Durmuş, 2020). Öyle ki ailesi tarafından çocuklara gösterilen sosyal desteğin azlığı çocukların dijital oyunlara daha çok yönelmesine neden olmaktadır (Özmen, 2019). Yapılan birçok araştırmada (Koçak ve Köse, 2014; Arslan, vd., 2015; Öztürk, vd., 2020) anne eğitim seviyesi arttıkça çocukların dijital oyunlara ayırdığı süre ve dijital oyun bağımlılıklarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu durum annenin eğitim seviyesinin yükselmesiyle iş hayatına atılması ve çocukların evde yalnız başına vakit geçirmek zorunda kalmasıyla açıklanmaktadır. Fakat anne-baba eğitim durumunun dijital oyun bağımlılığını etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Köksal, 2015; Özdemir ve Karaboğa, 2021; Özdemir, 2020). Dolayısıyla anne ve babanın eğitim durumu dijital oyun bağımlılığında araştırılmaya değer bir değişken olarak düşünülmüştür.

Literatürde dijital oyun bağımlısı olan çocuk ve ergenlerin yalnızlık, depresyon, kaygı bozukluğu gibi ruhsal sorunlar (Wack ve Tantleff-Dunn, 2009) düşük akademik başarı (Anand, 2007); yetersiz uyku ve iletişim bozukluğu (King, vd., 2013); dikkat eksikliği (Gentile, Swing, Lim ve Khoo, 2012); şiddet ve saldırganlık eğilimi (Güvendi, Demir ve Keskin, 2019); kişisel ve sosyal sorumlulukları erteleme (Chiu, Lee ve Huang, 2004) gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Volkova ve Grishina (2015) yaptıkları çalışmada bilgisayar oyunu bağımlılığı seviyesi yüksek olan ergenlerin, kendine özgü olma bilinci, diğerlerini anlama ve kabul etme, kendini geliştirme, sorumluluk bilinci gibi bileşenlerde daha düşük seviyede olduklarını belirtmişlerdir. Kestane (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre de dijital oyun bağımlısı olan öğrencilerin oyun oynayabilmek

için diğer hobilerinden ve sorumluluklarından vazgeçtikleri görülmüştür. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında dijital oyunlara olan bağımlılığın bireyin akademik yaşamında sorunlara neden olabildiği ve öğrencilerin sorumlu oldukları alanlarda kayıplar yaşayabildikleri görülmüştür. Bu bağlamda dijital oyun bağımlılığının öğrenme sorumluluğunu da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Günümüzde eğitim tartışmalarının odağını; öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözümsüz kalmaları, sorumluluk almaktan kaçmaları, herhangi bir sorun karşısında alternatif çözümler üretememeleri, eğitim kurumlarının bireyi merkeze almayan sistemler haline getirilmesi gibi düşünceler oluşturmaktadır (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015). Bir “birey” olarak algılanmayan çocukla ilgili her ayrıntının başkaları tarafından düşünülmesi, böylece okulla ilgili süreçlerin düzenlenmesinde dikkate alınmayan çocuğun ortamda edilgen bir hale gelmesi bu problemlerin ana nedeni olarak görülmektedir (Dündar, 2007). Oysaki öğrenmek için her öğrencinin eğitim sürecinde aktif olması (Güven, 2005), bireyin öğrenme sürecinde kişisel sorumluluğunu alması ve istekli olması (Fritz, 2016) gibi bir zorunluluk vardır. Günümüzde bir yapılandırma süreci olarak görülen öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için kişinin sorumluluk alması önemlidir. Çünkü öğrenmenin başlangıç noktasında öğrenci vardır, öğrenci merkezdedir. Yıllardır öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna cevap arayan çeşitli öğrenme kuramları da bireyin öğrenme sürecinde aktif rol almasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır (Senemoğlu, 2020).

Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu anlamına gelen öğrenme sorumluluğu, öğrencinin nasıl ve neden öğrendiğini bilmesi, bilgiye ulaşmak için istekli olması, öğrenme sürecindeki eksiklikleri bilmesi ve öğrenme sürecini yönetebilmesi demektir (Çam ve Oruç, 2014). Corno’ya (1992) göre de öğrenme sorumluluğu bireylerin herhangi bir dış etki olmadan kendi kendini kontrol etmesi (öz düzenleme) ve kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesi ile ilgilidir. Kendi öğrenmelerinde sorumluluk alan bireyler, bilgiyi olduğu gibi almak yerine bilgiyi yapılandırır ve öğrenilen bilgidan yeni anlamlar çıkarırlar (Açıkgöz, 2001). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde de öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk almaları önemlidir.

Literatürde öğrenme sorumluluğu ile ilişkili kavramlar arasında yer alan öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme ile ilgili davranışlarını değerlendirmeleri, öğrenmeye yönelik planlar yapıp kendi öğrenme süreçlerini keşfetmelerini gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pajares, 1996). Öz düzenleme kavramına bağlı olarak ortaya çıkan öz düzenlemeli öğrenme ise öğrencinin öğrenme sürecinde işine yarayan stratejileri

kullanması, planlamalar yapması, hedefler koyması ve hedeflere ulaşmak için gerekli olan çalışmaları tamamlamasıyla ilgilidir (Schunk, 1990). Diğer bir ifadeyle öz düzenlemeli öğrenen bireylerin, öğrenme sürecinde kontrol sahibi bireyler olduğu söylenebilir. Öz düzenleme sürecinde ise öğrencinin bilgiyi aramak ve bulmak için içsel bir motivasyona sahip olması gereklidir. Dolayısıyla öz düzenleme süreçleri temelde motivasyonel süreçlerle de ilgilidir. Yapılan araştırmalar öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Öz, 2020) üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ve öz düzenleme becerileri ile ders başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (Yılmaz, 2020) olduğunu göstermektedir. Rosario, Valle, Gonzalez-Pianda ve Lourenço (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa geçene kadar öz düzenleme stratejilerini gerçekleştirme kapasitelerine olan güvenlerinin azaldığını gösteren veriler elde etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okul sorumlulukları için akademik motivasyonu, okul boyunca azalma eğilimi göstermekte ve bu durum ilkokulun sonlarına doğru başlamaktadır. Bu bağlamda öğrenme sorumluluğunun bir kişilik özelliği olarak kazandırılması ve kişide öğrenme sorumluluğunun oluşmasını engelleyen faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrenme sorumluluğu, diğer sorumlulukları öğrenmenin temeli olduğu için önemlidir fakat bazı iç ve dış faktörler öğrencinin öğrenme sorumluluğu üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir (Yeşil, 2013). Sontur, Bilgili ve Ögüt (2021) ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğu ile ilişkisini araştırmışlardır ve ailenin akademik başarı baskısı arttığında öğrenme sorumluluğunun azaldığı sonucuna erişmişlerdir. Özen, Gülaçtı ve Çıkılı' nın (2002) 8.sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada ise sorumluluk alma davranışında denetim odağının içten veya dıştan olma durumunu araştırmışlar ve sorumluluk davranışını dıştan denetimli olarak gösterenlerin davranışlarında daha az kararlı oldukları sonucuna erişmişlerdir. Kolan (2020) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada problemlerli internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan ve Taş (2022) tarafından yapılan araştırmada oyun bağımlılığının sorumluluk duygusu-davranışını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrenme ve çalışma sorumluluğunun ailenin akademik tutumu, problemlerli internet kullanımı, oyun bağımlılığı gibi faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde öğrenme sorumluluğunun yaratıcı problem çözme becerileri (Canöz, 2019; Ateş, 2020), okul motivasyonları (Özbulat, 2020) ve problemlerli internet kullanımı (Kolan, 2020) ile ilişkisi araştırılmıştır. Allan (2006) tarafından yapılan

araştırmada öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna ilişkin algıları ile tutum ve davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan diğer çalışmaların bazılarında öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyini ölçmek için farklı yaş düzeylerinde ölçek geliştirme çalışmaları (Yakar ve Saracaloğlu, 2017; Erişti, 2017; Kaya ve Doğan, 2014; Semerci ve Pamuk, 2012) yapılmıştır. Yeşil (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çatalbaş (2016) tarafından yapılan araştırmada öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi incelenmiştir. Gürkez (2021) tarafından yapılan araştırmada robotik kodlama eğitiminin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunların yanısıra öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını geliştirmeye yönelik eylem araştırmasının (Yakar, 2017; Aydın, 2019) yapıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar ise genellikle ortaokul (Gürkez, 2021; Özbulat, 2020; Ateş, 2020; Özen, vd., 2002; Kaya ve Doğan, 2014; Şenkal, 2020; Yakar ve Saracaloğlu, 2017) ve lise öğrencileri (Yeşil, 2013; Kolan, 2020) ile yapıldığı; ilkökul öğrencileri ile yapılan çalışmaların (Allan, 2006; Semerci ve Pamuk, 2012; Çatalbaş, 2016; Aydın, 2019; Postiglione, 2020) sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Sorumluluk küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlar ve bu dönemde desteklenmesi öğrenciye eğitimin üst kademelerinde ve daha sonraki yaşamında aktif bir öğrenici kimliği kazandırır (Golzar, 2006). İlgili çalışmalar incelendiğinde ilkökul seviyesinde öğrenme sorumluluğunu konu alan çalışmaların son zamanlarda artmaya başladığı ancak yine de yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili çalışmalarda ise dijital oyun bağımlılığı ile öz düzenleme ve öz yeterlik (Billieux ve Van der Linden, 2012), bilişsel performans düzeyi (Öz, 2009), aile tutumu ve aile içi iletişim (Yiğit, 2017), algılanan sosyal destek, psikolojik sağlamlık ve benlik saygısı (Özmen, 2019), bağlanma stilleri (Köksal, 2015), sosyal beceriler (Atak, 2020), lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu (Kolan, 2020), akademik başarı ve akademik erteleme (Anand, 2007; Demir ve Kutlu, 2017; Kestane, 2019; Farchakh, vd., 2020), yalnızlık ve benlik saygısı (Erkılıç, 2021), özdenetim ve sosyal eğilimleri (Aksel, 2018), motivasyon (Fleer, 2014), şiddet ve saldırganlık (Ward, 2010; Çankaya, 2014; Güvendi, vd., 2019) sorumluluk davranışı-duygusu (Arslan ve Taş, 2022) ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Ancak ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu değişkenlerinin ilkökul düzeyinde ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kuramsal olarak ilişkili olduğu

düşünülen bu iki değişkenin araştırma bulguları ile desteklenmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesinin öğrencilerin sorumlu oldukları alanlarda kayıplar yaşamamaları açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Aynı zamanda ilkökul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumlulukları arasındaki ilişkiyi anlamının erken müdahale yöntemleri geliştirilmesi açısından önemli olacağı düşünülmüştür Bu durum böyle bir çalışmaya yönelme ihtiyacı doğurmuştur. İlkokul 4.sınıf öğrencileri ile yapılacak olan bu çalışmanın bu yönleri ile literatüre katkı sunacağı ve yapılacak olan diğer çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumlulukları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının dağılımı nasıldır?
- 2) Öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puanları;
 - a) cinsiyete
 - b) anne eğitim düzeyine
 - c) baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluk puanlarının dağılımı nasıldır?
- 4) Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumlulukları puanları;
 - a) cinsiyete
 - b) anne eğitim düzeyine
 - c) baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumlulukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları, öğrenme ve çalışma sorumluluklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin hızla gelişimi sağlıktan eğitime, iletişimden ulaşım, eğlenceden barınmaya kadar birçok alanda önemli değişikliklere yol açmıştır. Değişim yaşanan alanlardan birisi de çocukların oyun anlayışlarıdır. Günümüzde teknolojik araçların kullanım yaşı gittikçe düşmekte, değişik yaş gruplarına hitap eden dijital oyunlar yaygınlaşmaktadır. Bilgisayar, tablet, telefon ya da televizyon ekranı üzerinden oynanan çevrimiçi ve çevrimdışı oyunların çocukların eğitimlerine ve gelişimlerine olan etkileri konusunda çeşitli olumlu ve olumsuz durumlar tartışılmaktadır (Yiğit, 2017; Yaşar, 2019). Dijital oyunların bireylerin analiz yapabilme, problem çözebilme, mantık yürütme becerilerini iyileştirme, el ve göz koordinasyonunu arttırma, daha rahat iletişim ve özgüven sağlama, motivasyon ve akademik performansı artırma gibi olumlu katkılarının bulunduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Prot, Anderson, Gentile, Brown ve Swing, 2014; Kim ve Smith, 2015; Byun ve Joung, 2018). Ancak, bireyin oyun oynama isteğini kontrol edemediği, duygularında ve düşüncelerinde değişimler meydana getirdiği durumlarda bir problemden söz edilmeye başlanmaktadır (Griffiths ve Davies, 2005). Bu problem dijital oyun bağımlılığıdır.

Sağlık Bakanlığı'nın 2018 yılında gerçekleştirdiği “Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı” sonuçlarına göre çocukları bekleyen olası tehlikeler arasında, akademik başarının düşmesi, okul işlevselliğinin azalması, sorumlulukların ertelenmesi ve ihmal edilmesi, dil kullanımında bozulmaların meydana gelmesi, konuşma ve yazma becerilerinin bozulması gibi çocuğun eğitim-öğretim hayatını doğrudan etkileyen tehlikeler bulunmaktadır. Ayrıca çalıştayın sonuç raporuna göre dijital oyun bağımlılığında çocuk ve ergenler risk grubu olarak değerlendirilmektedir. Yapılan birçok çalışmada ise (Horzum, 2011; Arslan, vd., 2015; Güvendi, vd., 2019; Atak, 2020; Öztürk, vd., 2020); Özdemir, 2021) erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedenleri irdelenmelidir.

Horzum (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre de ilkökul seviyesindeki öğrencilerin gelişim özellikleri açısından bilgisayar oyunu oynamayı daha çok tercih ettikleri ifade edilmiş ve özellikle dördüncü sınıfların, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine göre bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama noktasında daha çok sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu yönüyle özellikle 8-10 yaş aralığındaki çocuklarda dijital oyun bağımlılığının önemli bir değişken olduğu, dijital oyun oynama alışkanlıklarının sorun yaratma potansiyeli taşıdığı ve bu yaş aralığında çocuklarla yapılacak daha çok

çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin teknolojiye karşı olan tutumları da çocukların dijital oyun bağımlılığında etkili olabilmektedir. Çocukların erken yaşlarda teknolojik araçlarla tanıştırılması, çocukların denetimsiz bir şekilde bu araçlara maruz bırakılması dijital oyun bağımlılığını tetikleyici etkenler olarak göze çarpmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda (Koçak ve Köse, 2014; Arslan, vd., 2015; Güvendi, vd., 2019) ebeveynlerin eğitim durumunun çocukların dijital oyun bağımlılığında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yiğit (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre dijital oyun bağımlısı olan çocukların ailesinden daha az ilgi gördüğü, kendilerini çaresiz hissettikleri ve daha az iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda ebeveynlerin dijital oyun bağımlılığı konusundaki bilinçli rehberliği oldukça önemli bir hale gelmektedir. Yapılacak olan bu araştırma ile dijital oyun bağımlılığı konusunda ebeveynlerde bir farkındalık oluşması beklenmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2020 yılında yayınladığı "Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Araştırması" sonuçlarına göre Türkiye'de 16-74 yaş arası internet kullanan bireylerin oranı %79; evden internete erişme oranı %90,7 olarak belirlenmiştir. TÜİK'in 2013 yılında yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre ise bilgisayar kullanımına ortalama başlama yaşı 8, internet kullanımına ortalama başlama yaşı 9, cep telefonu kullanımına ortalama başlama yaşı 10'dur. Çocukların %45,6'sı hemen hemen her gün internet kullanmakta ve %79,5'i interneti oyun oynama amacıyla kullanmaktadır. Bu sebeple çocukların dijital oyun bağımlılığı araştırılmaya değer bir konu olarak görülmektedir.

Ülkemizde özellikle dijital oyun bağımlılığı ve öğrenme sorumluluğu puanlarının ilkökul düzeyinde sınındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir araştırma yapılması önemlidir. Çalışmanın sonucunda öğrenme sorumluluğu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılarak, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin yaşadığı sorunlar hakkında farkındalık oluşması beklenmektedir. Araştırmanın bu yönüyle dijital oyun bağımlılığının etkileri konusunda öğretmenleri ve aileleri bilinçlendireceği düşünülmüştür. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın sonuçlarının ilkökul kademesinde dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu konusundaki eksikliği tamamlayacağı ve sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Öğrenciler, “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ile “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği”ni içten ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma Gaziantep ili, Nizip ilçe merkezinde bulunan ilkokulların dördüncü sınıflarına devam eden ve araştırmanın örneklemini oluşturan 676 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dijital oyun: Kullanıcılara görsel bir ortam sunan, teknolojiyi kullanarak her an her yerden erişimin sağlanabildiği, bilgisayar, tablet, telefon gibi elektronik cihazlar üzerinden oynanan ve özellikle çocuklar için popüler bir kütür haline gelen oyunlardır (Fleer, 2014).

Dijital oyun bağımlılığı: Sosyal ve/veya duygusal sorunlara yol açan video oyunlarının aşırı ve zorlayıcı kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan ve bu sorunlara rağmen oyuncunun aşırı kullanımı kontrol edemediği bağımlılıktır (Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2009, 78).

Sorumluluk: Her bireyin toplum içerisindeki rolleri gereği kendisine ve başkasına karşı görevlerini özgür iradesiyle üstlenmesi, kendi seçimlerinin sonuçlarını kabul etmesi demektir.

Öğrenme: Davranışta ya da davranış örüntülerinde meydana gelen, kalıcı ya da kısmen kalıcı izli olan ve uygulama ya da gözlemlene gibi yaşantılar yoluyla gerçekleşen değişikliklerdir (Schunk, 2014).

Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu: Bireyin özgürce bir seçim ve iradeyle öğrenme ile ilgili görevlerini yapması, her durumda öğrenmek için çalışması, öğrenme sürecinde aktif olması ve bu süreçte oluşturduğu öğrenme hissini canlı tutabilmesi demektir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dijital oyun bağımlılığı, öğrenme kavramı, öğrenmeye ilişkin kuramsal yapı, öğrenmeye yönelik sorumluluk ve öğrenme sorumluluğu ile ilişkili kavramlara, bu kavramlara ilişkin açıklamalara ve problem durumuyla ilgili alanyazında ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Oyun

Oyun, çok uzun yıllardan beri çocuklar için çok değerli bir etkinlik, çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi için gerekli bir eğlence aracıdır (Ormanlıoğlu, 2013). Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemi çocukları için oldukça önemli olan oyun esnasında çocuklar akranlarıyla iletişim kurarak sosyal yönünü, sürekli hareket halinde olduğu için fiziksel yönünü, eğlenerek ve severek yapılan bir etkinlik olduğu için ruhsal yönünü geliştirmektedir. Bu bakımdan oyun çocuğun hem eğitiminde hem de gelişiminde oldukça önemlidir.

Tüm çocuklar oyun oynarken mutludurlar ve çocuğun olduğu her yerde oyun vardır. Bu bakımdan evrensel bir etkinlik olan oyun, üzerinde sıklıkla araştırmaların yapıldığı, kuramların geliştirildiği bir olgudur. Çoğu oyun tanımının üzerinde anlaşmaya vardığı şey ise oyunun gelişimdeki önemidir. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2010) oyunu, “belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen en doğal öğrenme aracı” olarak tanımlamışlardır. Egemen, Yılmaz ve Akil (2004) ise oyunu, “çocuğa kendini anlatma, yeteneklerini anlama ve dil, akıl, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirmede, önemli bir olay” olarak tanımlamışlardır. Avedon ve Sutton-Smith’e göre (1971) oyun, kurallarla sınırlanmış bir etkinlik; Stahl’a (1983) göre “bir veya birden fazla oyuncuyu içeren stratejik oyun durumunun etkileşimli bir simülasyonu” dur (Akt. Stenros, 2017). Yapılan tanımlar incelendiğine çocuk için oyunun ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Oyun oynayan çocuk, kendini ifade etmeyi, reddetmeyi, soru sormayı, açıklama yapmayı, tartışmayı öğrenir. Oyun yoluyla bilişsel gelişimi destekleyen sayı sayma, sıra olma, sınıflama, eşleştirme, gözlem yapma gibi özellikler gelişir. Montaigne’nin dediği gibi oyun oynamak çocuklar için sadece oyun değil, onların en ciddi uğraşdır (Egemen, vd., 2004).

Oyun ile bilişsel gelişim arasındaki ilişki pek çok psikolojik araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Psikolojik araştırmalardaki artış ise büyük oranda Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarıyla olmuştur. Piaget'e (1970) göre oyun bilişsel gelişim ve bilişsel süreçler ile doğrudan ilgilidir. Ona göre oyun oynayan çocuklar kişileri, olayları ve nesneleri mevcut zihinsel yapılarının içine alır ve oyun gelişimi bireysellikten ve doğuştan gelen özel sembollerden toplumsal oyuna doğru ilerler (Akt. Nicolopoulou, 1993). Özetle; çocukların mevcut zihinsel yapılarında oluşan özel semboller, daha sonraları dış sembollere eklenip farklılaştığında etkinlik ve oyun esnasında kavramlara dönüşür. Diğer bir ifadeyle oyun, çocuğun zihnindeki sembolleri çeşitlendirir (Sutton-Smith, 1966).

Vygotsky'nin oyun araştırmaları ise Piaget'in oyun araştırmalarından farklı olarak toplumsal yaşamı ve duygusal öğeleri daha fazla ön plana çıkarmıştır. Vygotsky (1978) toplumsal yaşamın çocukların gelişimlerine rehberlik etmesi sürecinde anne-babalar ve öğretmenlere önemli roller yüklemektedir. Anne-baba ve öğretmenlere yüklenen roller dışında diğerlerine de kültür ile oluşan kaynakların çocuklara sistematik bir biçimde aktarılması rolünü vermiş ve bu durumu “yakınsak gelişim alanı” kavramı ile açıklamıştır. Nitekim Vygotsky'nin oyuna olan bakış açısını şekillendiren kuramsal bağlam da budur (Nicolopoulou, 1993). Vygotsky, oyunu dolaylı kuralların olduğu imgesel bir ortam olarak görmektedir. Örneğin; çocukların “doktor” ya da “öğretmen”miş gibi davranmayı seçtikleri oyunlarda, istedikleri herhangi bir davranışı göstermek yerine kavradıkları şekliyle doktorluk veya öğretmenlik davranışı sergilerler ve bu kurallara uymak zorunda hissederler. Dolayısıyla burada var olan bilişsel çabada çocuğun imgesel bir ortam yaratması söz konusudur. Fakat Piaget'e göre doğuştan gelen semboller, Vygotsky'ye göre toplumsallığın bir sonucu olarak gelişmektedir (Shelton, Satwicz ve Caswell, 2011). Başka bir ifadeyle Vygotsky oyunu sosyal bir etkinlik olarak görmekte ve oyunun sadece bilişsel süreçleri yansıttığı düşüncesini reddetmektedir.

Vygotsky, gerçek oyunun “-mış gibi oyunla” başladığını ifade etmiştir. Ona göre, oyun her zaman toplumsal ve sembolik bir etkinliktir. Whitaker ve Keith'e göre (1981) de çocuklar ilk yıllardan itibaren sadece aile içinde değil etkileşime girebildiği her yetişkinle “mış gibi oyun”u oynar (Akt. Kaya, 2018, 70). Aynı zamanda çocuk tek başına oyun oynasa bile her zaman tek bir çocuktan fazlasıdır. Oyunun konusu, oyun içi davranışlar, kurallar bir şekilde toplumsaldır ya da oyunun herhangi bir parçası sosyo-kültürel öğeler içermektedir (Nicolopoulou, 2003). Başka bir deyişle oyun bir şekilde çevre ile ilişkilidir.

Sonuç olarak Piaget ve Vygotsky'nin oyuna olan bakış açıları, oyunla ilgili birçok araştırma için kaynak niteliği taşımakta ve oyunun çocuk için bilişsel, duyuşsal, sosyal anlamda birincil öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yetişkinler tarafından “çocuğun bir şeyle oyalanması” olarak algılanan oyun, çocuk için en önemli uğraştır. Yetişkinler, duygularını ortaya koymak için sözel iletişimi yani kelimeleri kullanırken duygularını sözel olarak aktarmak için gerekli bilişsel özellikleri henüz tamamlamayan çocuklar açısından oyunlar, duyguların dışı vurumudur. Diğer bir ifadeyle oyun, çocuğun dili ve iletişim şeklidir.

2.2. Dijital Oyun

Son yıllarda teknolojinin insan hayatındaki yeri başka bir boyuta geçmiştir. Ulaşımdan eğlenceye, eğitimden sağlığa kadar birçok alanda teknoloji hakimdir. 90'lı yılların sonunda dijital dünyanın kapılarının açılmasıyla, yeni bir dünyaya giriş mümkün hale gelirken, birçok insan dijital dünya üzerinden öğrenmeye, oynamaya, iletişim kurmaya, çalışmaya başlamıştır. Bu değişim çocukların ebeveynlerinden farklı yetişmesine, zihinsel ve davranışsal olarak farklı alışkanlıklara sahip olmasına neden olmuştur. Çocuklar için en önemli alan olan oyun da teknolojik gelişmelerden etkilenmiş, geleneksel oyunlar yerini dijital oyunlara bırakmıştır. Irmak ve Erdoğan'a göre (2016) hemen hemen her yaşta kullanıcısı olan dijital oyunlar, artık toplumsal hayatın bir parçası olmuştur. Stenros'a göre (2016) de oyunun çevredeki dünyayla tamamen bağlantısının kesildiği fikri ise dijital oyunların ortaya çıkışı ile olmuştur. Nitekim Tavinor'un (2009) video oyunu tanımını “video oyunu bir yapaylıktır” sözüyle başlar ve video oyunlarını, oyuncularını ortadan kaldıran biçimsel sistemler olarak tanımlar. Sonuç olarak eskiden çocuk parklarında, sokaklarda çocukların arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirdikleri “gerçek bir etkinlik” olan oyun, günümüzde gitgide yerini dijital ekranlara bırakmaktadır (Horzum, 2011).

Fleer'e (2014) göre dijital oyun, kullanıcılara görsel bir ortam sunan, teknolojiyi kullanarak her an her yerden erişimin sağlanabildiği, özellikle çocuklar için popüler bir kültür haline gelen oyundur. Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke (2011) ise dijital oyunları, geleneksel oyunların geleneksel sınırlarını zorlayan ve oyunları, yeni bağlamlara, durumlara ve alanlara getiren oyun türleri olarak görmüşlerdir. Diğer bir tanımda “bir veya birden fazla oyuncu için herhangi bir platformda kullanılmak üzere ve eğlenceden daha fazlası olma niyetiyle geliştirilmiş, her türlü etkileşimli bilgisayar

tabanlı oyun” şeklinde ifade edilmiştir (Ritterfeld, Cody ve Vorderer, 2009). En basit şekliyle dijital oyun, “oyun ve oyun öğelerine sahip oyunlaştırılmış uygulama” olarak tanımlanmıştır (Brathwaite ve Schreiber, 2009). Dijital oyun tanımlarında öne çıkan ifade, dijital oyunların geleneksel oyunlardan farklı olmasıdır.

Günümüzde dijital oyun sadece bilgisayar değil tablet, cep telefonu, oyun konsolları (playstation, Xbox, wii) gibi dijital araçlar ile de oynanmaktadır. Bu araçlarla oynanan video oyunlarına katılımın arka planını ve nedenlerini araştıran Przybylski, Weinstein, Ryan ve Rigby (2009) çocukların oyunda her zorluk seviyesini geçtiklerinde, her seviye atladıklarında, her bölümün sonundaki zorlu karakteri yendiklerinde bir başarı duygusu yaşadıkları ve kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca bakarak çocukların öz yeterlik ve anı yaşama duygusu sağlayan oyun deneyimlerine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Dijital oyunların aynı anda farklı duyulara hitap etmesi, çocukların ilgisini sürekli üst düzeyde tutacak şekilde hazırlanması ve dijital oyunlarda renkli ve canlı görsellerin kullanılması, dijital oyunları gün geçtikçe daha popüler hale getiren nedenlerden birkaçıdır. Sayar ve Benli ‘ye (2020) göre de dijital oyunlar, çocuklara anne ve babaların kontrolü altında geçen hayatlarından farklı olarak özgürlüğü yaşayabilecekleri bir sanal gerçeklik ortamı sunuyor ve çocukların okul-ev, ev-okul sarmalından kurtulmasını sağlıyor. Bu bağlamda değerlendirildiğinde dijital oyunların çocuklar için cezbedici ve ilgi çekici bir özelliği olduğu görülmektedir.

Dijital oyunların tarihine baktığımızda ise karşımıza ilk olarak Steve Russell ismi çıkmaktadır. 1962 yılında MIT’te (Massachusetts Institute of Technology) öğrenci olan Steve Russell, Spacewars adını verdiği, iki uzay aracını savaştırmayı amaçlayan bir oyun programlamıştır. Oyun, ilk etkileşimli oyun olarak tarihe geçmiştir. Bu tarihten sonra sürekli gelişmeye devam eden dijital oyunlar, teknolojinin de yaygınlaşması ile etki alanını genişletmiştir. 1966 yılında televizyona bağlanan ilk oyun Corndo, 1969’da güneş sistemini ve bir uzay aracının yüzeye indirilmesini simüle eden ilk oyun Space Travel geliştirilmiştir. 1970’li yıllar Atari oyunlarının altın çağı olarak nitelendirilmiş ve konsol oyunları gelişmeye başlamıştır. 1990’lı yıllara gelindiğinde bilgisayarların ve grafik işlemcilerinin gelişmesiyle ilk sanal gerçeklik oyunları piyasaya sürülmüş, First Person Shooter (FPS) adı verilen dijital oyunlar ün kazanmıştır (Aksel, 2018).

Türkiye’de ise dijital oyunların potansiyeli biraz daha geç fark edilmiş ve 1980’li yıllarda dijital oyun kültürü gelişmeye başlamıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde dijital oyun geliştiriciliğine daha profesyonel bakılmaya başlanmış, zaman içinde akademik olarak da incelenir hale gelmiş, üniversitelerde oyun tasarımı eğitiminin temelleri

atılmıştır (Yenituna, 2017). 2011 yılına gelindiğinde Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu ile dijital oyunların varlığı farklı bir boyut kazanmıştır. Sonrasında başarılı dijital oyun oynayıcılarının seçildiği “Dijital Oyunlar Milli Takımı”nın kurulması ile özellikle gençler arasında gittikçe daha popüler hale gelmiştir.

Sonuç olarak zamanla gelişen ve değişen oyun kültürü, geleneksel oyunların yerini dijital oyunların almasına zemin hazırlamıştır. Dijital oyun geliştiren şirketler sürekli yeni oyunlar üreterek, reklamlar yaparak yeni kullanıcılar çekmeye çabalamaktadırlar. Yukarıda bahsedilen gelişmelerin, çocukları teknolojiye daha ilgili bir hale getirdiği aşikardır. Yeni nesil diye tabir ettiğimiz günümüz çocuklarının gözleri, gün içinde sürekli bir başka ekrana bakmaktadır. Bu konuda yapabileceğimiz en iyi şeylerden biri çocukların kullandıkları dijital araçları, eğitimleri için en ideal duruma getirmektir. Dolayısıyla çağa uygun, teknolojiyi içine katan bir öğrenme süreci çocuklar için faydalı olabilir.

2.3. Bir Eğitim Aracı Olarak Dijital Oyun

Günümüzde dijital oyunların çocuklar için oldukça popüler bir hale geldiği bilinen bir gerçektir. Esas olarak çocuk ve ergenlerin video oyunları oynayarak geçirdikleri boş zamanlar bu popülerliğin odak noktasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, oyunların eğitsel bir içeriğe sahip olup olmadığı, örtük öğrenme sağlayıp sağlamadığı sorusu da gündeme gelmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğretmenlerin nasıl öğrettiği ve herkesin katılımcı bir kültürde eğitime nasıl dahil olduğu gibi kritik konular hala daha tartışılmaktadır. Öyle ki son yıllarda dijital oyunların öğrenme üzerindeki etkileri ve öğrencilerin bilgi edinimini teşvik etmek amacıyla eğitim hedeflerinin belirlendiği rekabetçi etkinlikler öne süren dijital oyun tabanlı öğrenme anlayışı da dijital oyunlar gibi sıklıkla gündeme gelen konulardan biri olmuştur (Erhel ve Jamet, 2013). Özellikle genç nesil öğrenciler açısından önemli bir etkinlik olan dijital oyunlar eğitsel yönüyle gelişime açık bir yapıdadır (Li, 2010).

Genel anlamıyla eğitsel oyunlar, öğrenenlerin kendilerine verilen rolleri yerine getirirken bilgi ve becerilerini uyguladıkları deneyimsel alıştırmalar olarak görülmektedir (Gredler, 2004). Nitekim Norman (1993) da oyunların öğrenme ortamlarının temel gereksinimlerini karşılayabileceğini ve öğrenme için ilgi çekici bir ortam sağlayabileceğini belirtmiştir (Akt. Kiili, 2005, 14). Bu bağlamda dijital oyunlar,

öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırarak ve öğrencilerin ihtiyaç ve alışkanlıklarını daha etkin bir şekilde karşılayarak öğrenmeyi geliştirebilir (Li, 2010). Prensky (2001) bu durumu destekleyerek dijital oyunların öğrencilerin alışkanlıklarına ve ilgi alanlarına daha iyi uyan yeni bir öğrenme kültürü yaratabileceğini ifade eder. Squire'a (2006) göre de oyunla öğrenmek öğrencilerin yerleşik anlayışlar geliştirmelerini, başarısızlık yoluyla da olsa öğrenmelerini ve uzman problem çözümler olarak kimlik geliştirmelerini sağlayabilir.

Dijital oyunlar, öğrencilerin becerilerini sanal bir ortamda uygulamalarına izin veren simülasyonlar halini alarak öğrenmeyi ve bilişsel becerilerin gelişimini teşvik edecek şekilde tasarlanabilirler (Erhel ve Jamet, 2013). Bu noktada öğretmenlerin dijital oyunlar ile ilgili algıları çok önemlidir. Çünkü bu tür bir ders tasarımı öğrenme ortamına taşıyacak olan kişiler öğretmenlerdir. Li (2013) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin oyunlara yönelik algı ve tutumlarının, oyunların sınıflarda kullanılıp kullanılmayacağı konusunda önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde dijital oyunları daha az kullanmasının nedenleri olarak eğitim programlarının esnek olmayışı, destek materyallerin eksikliği, gerekli araç ve gereçlerin temin edilememesi sayılabilir fakat bu konuda en önemli detay öğretmen algısı ve bilgi eksikliğidir (Coleman ve Money, 2020). Diğer bir araştırmada çoğu öğretmenin oyunları genellikle ödül olarak ele aldığı, ancak dijital oyunların bir iletişim aracı olarak eğitimsel değerini anlamadığı ortaya koyulmuştur (Schrader, Zheng ve Young, 2006). Ülkemizde ise Tüysüz (2009) tarafından 176 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada dijital oyun kullanan öğretmen adaylarının kimya bilgisinde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek başarı elde ettikleri görülmüştür.

Eğitimsel değer taşıyan dijital oyunlar, öğretmenler ve diğer öğrencilerle iletişim içinde öğrenmeyi teşvik etmeyi, öğrencileri kendi öğrenmelerinde aktif kılmayı ve problem çözme, üst düzey düşünme gibi becerileri geliştirmeyi sağlayabilir. Nitekim dijital oyunların yüksek kalitede bir öğrenme deneyimi sunması, bilgi ve becerilerin oyun esnasında uygulanması ile ilgilidir. Bilgi ve becerilerin uygulanmadığı oyunlar eğitsel bir değer taşımadığı gibi herhangi bir öğrenme ürünü de ortaya koymayabilir. Öyle ki dijital oyunlar matematik, dil, bilim gibi alanlarda eğitim içeriği sunmak için eğitimsel bir potansiyel taşısa da pedagojik bir temele ihtiyaç duyulduğu gözden kaçırılmamalıdır (Abdul Jabbar ve Felicia, 2015).

Dijital oyunların birçok faydasının yanı sıra bazı olumsuzlukları da beraberinde barındırdığı düşüncesi ise bizlere yabancı değildir. Öyle ki dijital oyunlar her zaman

öğrenme amaçlarıyla örtüşmeyebilir (Kaynar, 2020). Çocuklarını bu tür olumsuzluklardan korumaya çalışan ebeveynlerin en sık endişelendiği konulardan biri dijital dünyaya ayrılan süredir. Özellikle bazı oyunların savaş, şiddet, cinsellik gibi içeriklere sahip olması çocuklar açısından olumsuz durumlar doğurabilmektedir. Ekran üzerinde oynanan bu oyunlardan bazıları çocuğun gelişimine olumlu katkılar sağlasa da bilgisayar ve internet kullanımının çocuğun hayatının diğer alanlarını da etkilemeye başlaması, dijital dünyanın sağlıklı kullanımına bir işaret olarak görülmektedir. Bu olumsuzluklar arasında en çok üzerinde durulan konu, teknoloji ya da oyun bağımlılığı olarak adlandırılan “dijital oyun bağımlılığı”dır.

2.4. Dijital Oyun Bağımlılığı

Bağımlılık kavramı birçok alanda kullanılan bir kavramdır. Bu sebeple birçok tanımı yapılmıştır. Sağlık Bakanlığı’nın 2018 yılında gerçekleştirdiği “Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı Sonuç Raporu”nda bağımlılık, “bilişsel, motivasyonel ve duygusal değişiklikler ile karakterize kalıcı, kronik ve tekrarlayıcı bir hastalık” olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre ise bağımlılık, “bir uyarıcıya, belli bir uyarıma, uyarım sağlayan etkinliğe psikolojik olarak dayanılmaz derecede bağımlı olma durumu” şeklinde tanımlanmıştır. Bağımlılık, bireyler tarafından kabul edilmeyen ve anlaşılması güç bir yapıdadır. Buna karşın bağımlılığın temel üç özelliği bulunmaktadır: Bağımlı olunan şey için güçlü bir istek, zamanın kontrolünü kaybetmek ve ısrarcı olmak (Shaffer, Hall ve Bilt, 2000).

Ergen ve çocukların sıkça oynadıkları video oyunlardaki sanal hayatın çekiciliği, ergen ve çocuklar üzerinde sürekli oyun oynama isteği yaratmaktadır. Kendini uzak tutmak istese de bunu başaramayan ergen ve çocuklar, gerçek hayatta yapamayacakları birçok şeyi dijital oyunlarda yapmakta ve kendilerini daha başarılı hissetmektedirler. Çocukları gerçek hayattan uzaklaştıran bu durum zamanla dijital oyun bağımlılığına dönüşmektedir (Güvendi, vd., 2019).

Bireydeki oyun oynama isteğinin engellenemediği, bireyin duygu ve düşüncelerinde olumsuz değişimlere neden olduğu ve sosyal hayatı etkilediği durumlarda bağımlılıktan söz edilebilir (Griffiths ve Davies, 2005). Dijital oyun bağımlılığı, “sosyal ve/veya duygusal sorunlara yol açan video oyunlarının aşırı ve zorlayıcı kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan ve bu sorunlara rağmen oyuncunun aşırı kullanımı kontrol edemediği bağımlılıktır” (Lemmens, vd., 2009, 78). Bir başka tanımda ise dijital oyun bağımlılığı,

“günlük yaşamı olumsuz etkileyen aşırı ve zorlayıcı dijital oyun kullanımı” olarak tanımlanmıştır (Weinstein, 2010, 268). Alkol, uyuşturucu ve sigara gibi fiziksel bir madde kullanımına dayandırılmayan dijital oyun bağımlılığı, kumar oynama, aşırı alışveriş yapma gibi davranışsal bağımlılık olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, vd., 2020).

Dijital oyun bağımlılığı yaşayan çocuklarda, bir oyunu bırakamama, sürekli olarak oyunu düşünme ve oyundan başka bir şeyle ilgilenememe gibi davranışlar oluşmaktadır (Horzum, 2011). Dijital oyunlar bilinçsizce ve süre sınırı olmadan oynandığında çocuklarda bağımlılık yaratabilmekte ve oyun ile çocuk arasına girmek zorlu bir hale dönüşmektedir (Yiğit, 2017). Dijital oyun bağımlılığı bu doğrultuda ele alındığında çocuk, bir anlamda oyunla bütünleşmekte ve oyunu hayatının önemli bir parçası haline getirmektedir. Bu durum, çocuğun oyunda yer alan birçok olumsuz mesajı anlamamasına ve oyun içi öğelerden etkilendiğini fark etmemesine yol açmaktadır (Güvendi, vd., 2019). Ayrıca çocuğun dijital bir oyunu uzun süre oynasa bile bırakamaması, görev ve sorumluluklarını yerine getirememesine neden olmaktadır (Arslan, vd., 2015). Dijital oyun pazarının her geçen gün büyümesi, bu ürünlere sürekli yenilerinin eklenmesi, kapsam ve etkisini artırmasına neden olmaktadır (Atak, 2020).

Sağlık Bakanlığı tarafından düzenlenen Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştay’ının (2018) sonuç raporunda çocuk ve ergenleri oyun bağımlılığına iten faktörler dört kategoride ele alınmıştır:

1) *Ailesel faktörler*: Anne-baba ilgisizliği, tutarsız ve sağlıklı ebeveyn tutumları, çocukların aşırı kontrol altında tutulması, ailelerin bilgisizliği, teknoloji kullanımı konusunda olumsuz model olunması, aile içi bağımlılık.

2) *Bireysel faktörler*: Stresli yaşam koşulları, akranlar ile iletişim kuramama, gruba ait olma ihtiyacının karşılanmaması, yalnızlık duygusu, düşük benlik saygısı

3) *Çevresel faktörler*: Açık oyun alanlarının yeterli ve güvenli olmaması, serbest zamanları değerlendirme olanaklarının olmaması, internet üzerinden yapılan ödevlerin çokluğu, çocuğun etrafında yer alan kötü rol modellerin olması, sosyal medya fenomenlerine özenilmesi

4) *Oyuna bağlı faktörler*: Oyunun merak uyandırması, rekabet içermesi, ilgi çekici ses ve görüntüler, çevrimiçi oyunlar.

Sağlık Bakanlığı'nın raporunda yer alan, çocuk ve ergenleri dijital oyun bağımlılığına iten faktörler arasındaki 'aile faktörü' birçok araştırmacının üzerinde önemle durduğu bir konu olmuştur. Çünkü anne ve babanın tutumu birçok şeyde olduğu gibi teknoloji kullanımında da etkili olabilmektedir. Günümüzde çocuklar erken yaşlarda teknolojik cihazlarla tanışmakta ve zamanlarının önemli bir bölümünü bu cihazların karşısında geçirmektedirler (Öztürk, vd., 2020). Günlük hayatımızın önemli bir parçası haline gelen dijital cihazların ve bu cihazların yaygın kullanımının çocuklar üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. İçinde bulunduğu gelişim döneminin özellikleri itibarıyla anne ve babanın tutumundan kolaylıkla etkilenebilen bir yapıya sahip olan çocukların teknoloji ile kontrolsüz bir şekilde yalnız bırakılması uygun bir davranış olarak görülmemektedir (Yiğit, 2017).

Yapılan birçok araştırmada (Koçak ve Köse, 2014; Arslan, vd., 2015; Öztürk, vd., 2020) anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılığı puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu durum, annenin eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte çalışma hayatına atılması ve çocukların boş zamanlarını değerlendirmek için daha fazla dijital oyun oynamasıyla açıklanmaktadır. Yapılan başka bir araştırmada (Güvendi, vd., 2019) aileleri tarafından dijital oyun oynama süresine sınır koyulmayan çocukların saldırganlık ve dijital oyun bağımlılığı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla dijital oyunlar konusunda ailelerin bilinçli rehberliği ayrı bir öneme sahiptir. Anne ve babaların çocuklarını dijital dünyanın tehlikelerinden koruyabilmeleri için bir farkındalığa sahip olması ve çocuklarını bu konuda denetime tabi tutması gerekmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı, çocukları birçok yönden olumsuz etkilemektedir. Çocuklarda görülen uyku ve iletişim bozukluğu, şiddet eğilimi gösterme, kişilik değişimleri gibi psikolojik etkilerinin yanı sıra çocukların akademik yaşamını etkileyen öğrenme bozuklukları, düşük başarı, ödev ve sorumlulukları erteleme gibi davranışlara sebep olmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Örneğin; Gentile ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre dijital oyun bağımlısı olan öğrencilerin, okul performansı gittikçe düşmektedir. Koçak ve Köse (2014) tarafından yapılan diğer bir araştırmanın sonuçlarına göre bilgisayar oyunlarına bağımlı ergenlerin yaşam kalitelerinde düşme, aile ve arkadaş ilişkilerinde çatışma ve derslerinde başarısızlık görüldüğü belirlenmiştir. Ergen ve çocukların dijital oyun bağımlılığı arttıkça ders çalışma süreleri ve akademik başarıları düşmektedir (Bülbul, Tunç ve Aydil, 2018). Literatür bu bağlamda incelendiğinde dijital oyun bağımlısı olan öğrencilerin, okula ve

öğrenmeye daha az vakit ayırdıkları, öğrenmeye yönelik sorumluluklarını erteledikleri ve okul işlevselliğinde ciddi kayıplar yaşadıkları görülmektedir.

2.5. Öğrenme

Tüm insanlar öğrenmenin önemi konusunda hemfikirlerdir. Canlılar yaşamlarını sürdürebilmek için çevresindeki değişimlere uyum sağlamalı, değişen koşullarda ihtiyaçlarını gidermeli ve buna göre davranışlarını şekillendirmelidir (Senemoğlu, 2020, s.92). Bu ise ancak öğrenmeyle mümkündür. Dolayısıyla insanoğlu için kazanılabilecek en önemli becerilerden birisi öğrenmedir.

En genel tanımıyla öğrenme, yaşanmışlıklar sonucunda davranışlarda ortaya çıkan uzun süreli değişimlerdir (Senemoğlu, 2020, s. 94). Bireyin davranışlarındaki değişiklikler çevre ile olan etkileşimler yoluyla öğrenme sürecinin sonunda meydana gelmektedir (Akpınar, 2011; akt. Özbek, 2020). Schunk'a göre (2014) de öğrenme; tekrar etme ve yaşantılar sonucu davranışlarda bir değişikliğin meydana gelmesiyle oluşur. Fakat her davranış, öğrenilmiş sayılmamaktadır. Örneğin; bir bebeğin doğar doğmaz ağlamaya başlaması öğrenilmiş bir davranış değildir, fakat daha sonraları bıyıklı bir adam gördüğünde ağlamaya başlaması öğrenilmiş bir davranıştır. Çünkü, bu sefer ağlama davranışı, bebeğin deneyimleri ve çevre ile girdiği etkileşim sonucu ortaya çıkmıştır. Öyleyse insanın, doğumla getirdiği çok az miktarda davranışı dışındaki tüm davranışları öğrenme yoluyla sonradan kazandığı söylenebilir.

Öğrenme ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak öğrenmeyi üç ölçüte göre tanımlayan Schunk (2014, s.2), davranışta ya da davranış örüntülerinde meydana gelen, kalıcı ya da kısmen kalıcı izli olan ve uygulama ya da gözlemleme gibi yaşantılar yoluyla gerçekleşen değişiklikleri temel almaktadır. Senemoğlu'na (2020) göre de öğrenme, kalıcı ya da nispeten kalıcı, gözlenebilir ve yaşantı sonucu oluşan bir değişimle gerçekleşir. Davranışların değişikliğe uğraması denildiğinde ise daha önce yapılmamış bir davranışın yapılması, varolan bir davranışın geliştirilmesi, yanlış olan bir davranışın düzeltilmesi, bir düşüncenin kabul edilmesi ya da reddedilmesi anlaşılmaktadır. Fakat öğrenme ürünü davranışlar her zaman istenilen yönde ve düzeyde olmayabilir (Gökalp, 2016). Bu durum öğrenmenin nasıl, ne zaman ve hangi koşullarda gerçekleştiği ile ilgilidir.

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağı ya da oluşmayacağı konusunda ise farklı bakış açıları bulunmaktadır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine cevap arayan bilim

insanlarının farklı araştırma ve deneyleri sonrasında çeşitli öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Her bir öğrenme kuramı, “öğrenme nasıl gerçekleşir?” sorusuna farklı açılardan cevap aramıştır (Sağlam, 2009). Bu kuramlar; öğrenmeyi etkileyen süreçler, öğrenmede belleğin ve motivasyonun görevi, aktarımın (transfer) gerçekleşmesi, öz düzenleme gibi konularda farklı görüş ve açıklamalara sahiptir (Schunk, 2014).

Davranışçı öğrenme kuramında öğrenme; bireyin davranışındaki gözlenebilir değişim olarak tanımlanmaktadır. Bu kurama göre öğrenciler kendilerine hedef gösterilen amaçlara ve bu amaçlar doğrultusunda ortaya çıkan eylemlerin sonuçlarına göre davranışlarını ayarlamaktadır. Jones ve Brader-Araje’ye (2002) göre davranışçılık, öğrenme sorumluluğunu öğretmene yüklemektedir. Eğer öğrenme ürünü olan bir davranış oluşmuyorsa, oluşması için gerekli etkinlikleri yapmak, elde etmek için en uygun pekiştireci bulmak ve gerektiğinde negatif pekiştireçleri sunmak öğretmenlerin görevi olarak görülmüştür.

Bilişsel yaklaşımlar ise öğrenmeyi açıklarken kişinin öğrenme sürecinde aktif olması gerektiğini vurgulamışlar ve öğrenmede bilişsel bir dengenin oluştuğundan bahsetmişlerdir (Senemoğlu, 2020). Bilişsel öğrenmede sıklıkla bahsedilen bir kavram olan “üstbiliş”, bilişsel eylemlerin amaçlı olarak kontrol edilmesi anlamına gelmektedir (Schunk, 2014). Üst biliş; bireyin kendi öğrenme süreci ile ilgili farkındalığa sahip olması, öğrenme yöntemlerinden hangilerinin etkili ya da etkisiz olacağını bilmesi, gerçekleştireceği öğrenme görevinde başarılı olmak için plan yapması, öğrenme yöntemlerini verimli bir şekilde kullanması, kendi öğrenmesinin başarısını değerlendirmesi gibi süreçleri içeren ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almayı gerektiren bir sürece işaret etmektedir (Drmrod, 1990; akt. Gürkez, 2021).

Öğrenmeyi açıklamada öğrenmenin gerçekleştiği yeri vurgulayan nörofizyolojik kuramda öğrenme süreci sinirsel bağlantı ve ağların oluşturulması ve değiştirilmesi süreci olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin öz düzenleme süreçlerinde etkin olan birçok sürecin beyindeki sinaptik bağlantılar tarafından temsil edilen bilişler olduğunu öne sürmüşlerdir. Başka bir ifadeyle öz düzenleyici etkinlikler ile öğrencilerin öğrenmeleri arasında kurulan sinirsel bağlantılar, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve öz düzenlemelerini gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Schunk, 2014, 404-405).

Günümüzde ise sıklıkla araştırılan, bireyin verilen bilgiyi verildiği gibi almak yerine yapılandırıldığını, anlamlandırıldığını ve zihninde oluşturduğu tasarıma bağlı olarak öğrendiğini savunan yapılandırmacı kuram, öğrenmeyi de bir yapılandırma süreci olarak ele almaktadır (Senemoğlu, 2020). Doğasında bilişselliği de barındıran yapılandırmacı

kuram, öğrenenin bilgi yapısına ve inançlarına daha çok önem veren bir kuramdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmektedir. Jenkins’e (1994) göre hem öğrencinin “öğrenme” işi hem de öğretmenin “öğretme” işi kolay işler değildir ve bu iş kesinlikle şansa bırakılmamalıdır. Öğrenmenin kaliteli ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi, öğrenen kişinin bu konuda istekli olmasına ve öğrenmeye yönelik sorumluluk almasına bağlıdır (Ateş, 2020). Sorumluluk ise kendiliğinden oluşmayan ve çocuklarda gelişmesi önemli görülen bir histir. Bu bağlamda sorumluluğun ayrıntılı olarak ele alınması gereklidir.

2.6. Sorumluluk

Farklı kaynaklarda, farklı bakış açılarıyla ele alınan sorumluluk, bazı otoritelerce bir değer veya yargı olarak betimlenmişse de beceri ve bireylerde bulunması gereken bir özellik olarak tanımlandığı bazı kaynaklar bulunmaktadır (Golzar, 2006). Sorumluluğun birçok felsefi ve yasal tanımı, bireyin geçmişteki bir yanlış davranış veya ihmal için suçu kabul etmesine odaklanır. Diğer felsefi ve psikolojik tanımlar ise bireyin olası eylemleri üzerinedir (Bacon, 1993). Buradaki ayrım “sorumlu tutulmak” ile “sorumlu olmak” arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Postiglione, 2020). Daha doğrusu “sorumlu olmak” ile ilgili yapılan açıklamalar sorumluluğun daha çok bilişsel yönünü vurgulayarak bir kişinin bir şeyden sorumlu olduğuna dair kendi algısını ifade etmektedir (Webel, 2010). Bu açıdan sorumluluk, sıklıkla rastlanan bir kavram olmasına rağmen tanımlanması zor bir kavram olmuştur (Özen, 2009). Aşağıda sorumluluk ile ilgili yapılmış bazı tanımlar incelenmiştir.

Türk Dil Kurumu’nun (TDK) tanımında “*Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet*” olarak ele alınan sorumluluk, birey tarafından gerçekleştirilen veya bireyin doğrudan doğruya içinde olduğu olayların ortaya çıkardığı sonuçlar bağlamında bahsedilmiştir. Dodurgalı (2010) sorumluluğu “*insanın bireysel kişilik kazanması, kendine ve topluma karşı ödevlerini kavrayıp, buna uygun davranışlar geliştirmesi*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre sorumluluğun oluşmasının ön koşulunun ‘bireyin kişilik kazanması’ olduğu söylenebilir.

Bir başka tanımda Dökmen (2011) sorumluluğu “*bir insanın, belirli duyguların ve düşüncelerin uzantısı olarak yaptığı veya yapmadığı şeylerden ötürü başka insanların*

ve şeylerin etkilendiğini fark edip bunu ifade etmesi ve bu duyguların, düşüncelerin ve davranışların kendisine ait olduğunu kabul etmesi” olarak ifade etmiştir. Bir diğer kaynakta ise sorumluluk “bireyin uyum sağlaması, üzerine düşen görevleri zamanında yerine getirmesi, kendine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi, başkalarının haklarına saygı göstermesi ve kendi davranışının sonuçlarına sahip çıkabilmesi” olarak tanımlanmıştır (Sezer, 2008).

Yavuzer’in (1997) tanımında ise sorumluluk kavramının özgürlükten ayrı düşünülemeyeceği ifade edilmiş ve sorumluluğu şu şekilde tanımlamıştır: “Sorumluluk, erken çocukluk döneminden başlayarak bireyin yaşına, cinsiyetine, gelişim düzeyine ve sosyal statüsüne uygun görevleri özgürce yerine getirmesidir.” Aynı şekilde Önal (2005) sorumluluk kavramını özgürlükten ayrı ele almamış ve sorumluluğu, “bireyin özgür bir biçimde yapması gereken görevleri gerçekleştirmesi ve yapmış olduğu davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi durumu” olarak tanımlamıştır.

Sorumluluk ile ilgili yapılmış tanımlar ve açıklamalar ışığında sorumluluğu; her bireyin toplum içerisindeki rolleri gereği kendisine ve başkasına karşı görevlerini özgür iradesiyle üstlenmesi, kendi seçimlerinin sonuçlarını kabul etmesi olarak tanımlayabiliriz. Yapılan tanımlamalar sonucunda sorumluluk sahibi bir birey öncelikle sağlıklı düşünebilen, toplum içerisinde bir role sahip olan, bu rolünün farkında olabilen ve özgürce seçimler yapabilen kişidir. Örneğin; ilkokul dördüncü sınıfa giden bir öğrenci, her gün okuldan gelip dinlendikten sonra öğrendiklerini tekrar eder, ödevlerini yapar ve mutlaka kitap okur. Gece geç olmadan da uyur. Bu sayede başarılı bir öğrenci olur. Bu durumda o öğrencinin sağlıklı düşünebilen bir birey olduğunu, toplum içerisinde bir role sahip olduğunu ve rolünün farkında olduğunu görebiliriz. Aynı zamanda rolünün getirdiği görevleri yapması ve özgürce yaptığı seçimler sonucunda başarılı bir öğrenci olması, o öğrencinin akademik sorumluluğunu aldığını göstermektedir. Bu durumda sorumluluktan söz edebilmek mümkün olmaktadır.

Sorumluluk kendi kendine öğrenilebilen bir kavram, duygu ya da beceri değildir. Hedeflere ulaşmanın en kısa yolu olarak görülen sorumluluk bu yüzden birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından geliştirilmesi ve öğretilmesi önemsenen bir kavram olmuştur. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi evrensel olarak kabul edilen bir sorumluluk tanımı yoktur, çünkü yapılan kısmi tanımlar felsefe, hukuk, kamu politikası ve psikoloji gibi çeşitli alanlardan gelir. Dolayısıyla yaşamın her alanında yansımaları olan sorumluluğun doğru anlaşılması için, temelinin doğru bir şekilde tanımlanması gerekmektedir.

2.6.1. Sorumluluğun Temelleri

Sorumluluk ile ilgili yapılmış tanımlardan yola çıkarak sorumluluğun; irade, özgürlük, seçim, bilinç gibi kavramların üzerine inşa edildiği görülmektedir. Sorumluluk kavramının üzerine inşa edilen bu olgular, sorumluluğun temeli hakkında ipuçları sunmaktadır. Literatür incelendiğinde sorumluluğun, psikolojik, sosyal, kültürel, dini ve felsefi temeller üzerine oturtulduğu görülmüştür.

Tarihin akışı içerisinde eski çağlardan beri yer alan felsefe için sorumluluk, önemli konulardan biri olmuştur. Özen'e (2015) göre sorumlu davranışa ilişkin tartışmaları Aristoteles'e kadar götürmek mümkündür. Ona göre sorumluluğun belirleyicisi, insanların davranışlarındaki çeşitliliktir (Yeşil, 2021). Bireyin davranışlarında gönüllü olması ve o davranışın farkında olması sorumluluğun oluşması için temel koşullardır (Özen, 2009). Başka bir ifadeyle Aristo sorumluluğu, bireyin davranışlarındaki gönüllülükte aramaktadır. Bireyin gönüllü olarak sergilediği davranışlardan dolayı gurur duyması ya da pişmanlık yaşaması durumunu göz önüne alarak sorumluluğu açıklamaya çalışır (Turgut, 2018).

Ahlak felsefecisi Bradley (1846-1924) de sorumluluğu değerlendirirken üç kriteri temel almıştır. Buna göre, ilk olarak birey bütüncül ve sağlıklı bir kimliğe sahip olmalıdır. İkinci olarak, yapılan davranış gerçekten o bireye ait olmalıdır. Üçüncü kriter ise birey gösterdiği davranışın ahlaki bağlamda uygunluğunu bilmelidir (Akt. Taylı, 2006). Varoluşçu felsefenin temsilcileri de sorumluluğu temele alan açıklamalarda bulunmuşlardır. Varoluşçu felsefeye göre sorumluluğun farkında olan ve tüm canlılar içinde seçme özgürlüğüne sahip olan tek canlı insandır. Bu sebeple seçimlerinin sorumluluğunu yalnızca insan alabilir (Çoban, 2016). Kısaca, felsefede önemli bir kavram olan sorumluluk, bireyin bilinç hali ve özgür iradesi ile mümkündür. Bireyin bir davranıştan sorumlu tutulabilmesi için o davranışı özgür bir iradeyle gerçekleştirmesi ve o davranışla ilgili bir bilince sahip olması gerekmektedir (Yeşil, 2021).

Sorumluluğun daha çok ahlaki tarafla ilgilenen felsefenin, sorumluluğa bakış açısı sınırlı bulunduğu için eleştirilmiş ve psikoloji alanında da sorumluluk ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Özen, 2009). Psikolojide bir kişilik özelliği olarak kabul edilen sorumluluk, insan davranışlarını etkileyen ve insan davranışlarından etkilenen bir olgu olarak ele alınmıştır (Senemoğlu, 2020). İnsanların sorumlu davrandığı koşulları, sorumlu davranışın hangi kişilik özelliklerini barındırdığı, sorumluluğu ölçmede hangi araçların kullanılabileceği tartışmalarını ele alan psikoloji, sorumluluğu

daha çok sosyal psikolojinin bir konusu olarak görmüştür (Yeşil, 2021). Danışma psikologlarına göre sorumlu davranışın temelini oluşturan dört temel özellik bulunmaktadır (Taylı, 2006);

- Sorumluluk, bir süreçtir. Sabit bir süreci değil, aktif, değişim yaşanan ve yaşatan bir süreci içermektedir.
- Sorumluluk, yapılan tercihlerin ve seçimlerin bir sonucudur.
- Sorumluluk öncelikle bireyin duygu ve düşüncelerinde başlar. Yani iç kaynaklıdır.
- Sorumluluk, kendini tanıma ve tanıtmaya yoludur.

Gelişim psikolojisinde oldukça önemli kavramlardan biri olan “kritik dönem” kavramı, sorumluluğu açıklamada da kullanılmıştır. Özellikle kritik dönemlerde, bireylerin tüm öğrenmeleri ile beraber sorumluluk gelişimine de önem verilmeli, bireylere sorumlu davranışı öğrenmeye uygun fırsatlar sunulmalıdır (Turgut, 2018). Bu dönemdeki sağlıklı bir psikolojik gelişim, çocukların sorumluluk alma, tercih ve kararlarının sonuçlarına katlanma davranışları açısından önemlidir (Önal, 2005). Çünkü, insanlarda kişilik özelliklerinin, zihinsel algıların, duyguların ve psikomotor becerilerin oluşumu çoğunlukla küçük yaşlarda gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2020). Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü üzere, sorumluluğun psikolojik temeli gelişim evreleri açısından ele alınmaktadır.

Sorumluluk, sadece insana atfedilen bir özelliktir. İnsanın toplumsal bir varlık olması ise sorumluluğun toplumsal temellerini inşa etmektedir. Eryılmaz’a (2019) göre bireyin sorumlu davranmayı öğrenmesi, ilişkilerinde öğrendiklerine uygun tutum ve davranışlarda bulunması, toplumsallaşmanın gereğidir. Diğer bir deyişle, bireyin toplumsallaşması için sorumlu davranışlar geliştirmesi, bunları uygulaması gerekmektedir. Sorumluluklarını öğrenebilmesi için de toplumla iç içe yaşaması gerekmektedir (Yeşil, 2021, 18). Toplumsal bir varlık olan insanın topluma karşı sorumluluğu, iki olgu arasındaki ilişkiyi göstermektedir. İnsanın topluma karşı olan sorumluluğu, birlikte yaşamanın bir gereğidir. Bu yüzden sorumluluk toplumsal bir içeriğe sahiptir (Şahan, 2011).

Kültür ise, toplumsal yaşamın önemli bir boyutudur. Toplumu diğer toplumlardan ayırıp, aynı toplumdakiler arasındaki bağ, ancak kültür ile kurulur. Toplumlara özel örf, adet, gelenek ve görenekler ile din, toplumun sorumluluk algısını etkileyen

değişkenlerdir. Bu durumda toplumdaki yapıyla ilişkili olan kültür aynı zamanda sorumluluk ile de ilişkilidir. Çünkü, sorumluluk algısı kültürden kültüre farklılık gösteren ve zamanla değişebilen bir olgudur. Kültür de sorumluluk gibi öğrenilen, paylaşılan ve ebeveynler, sosyal gruplar, okullar, dini kurumlar vasıtasıyla bir sonraki nesle aktarılan bir üründür (Demirci ve Aydemir, 2010). Dolayısıyla sorumluluk kültürel bir boyuta da sahiptir (Yeşil, 2021).

İnsanın tutum ve davranışlarını şekillendiren, hayata olan bakış açısını belirleyen diğer bir unsur ise dindir. Senemoğlu'na (2020) göre insanın bilinçli bir irade ile seçim yapmasında dolayısıyla kendisini sorumlu hissetmesinde inancın önemli bir etkisi vardır. Birey, bilinçli bir şekilde inanmadığı bir davranışta bulunmaz. Bu inancı etkileyen önemli değişkenlerden birisi de dindir (Şahan, 2011). Bütün dinler, inananlarına belirli sorumluluklar yükler. Diğer bir deyişle tüm dinlerin temele aldığı odak kavram sorumluluktur. Dinlerin ortaya koyduğu her yasak ya da her hüküm sorumluluklar ile koruma altındadır (Akto, 2011). O halde sorumluluğun en önemli temellerinden birisi de dindir (Dodurgalı, 2010).

Sorumluluk, özgürlükle anlamlıdır ancak bireyler her zaman sorumluluğun gereğini yerine getirmez (Turgut, 2018). Böyle bir durumda bireyin diğer bireylerle, grupla ya da kurumla olan ilişkilerini düzenleyen, hangi kurallar çerçevesinde düzenleneceğini şekillendiren, sorumlulukların yerine getirilmemesi durumunda yaptırımlar öngören bir kuruma ihtiyaç vardır. Sorumluluğun hukuki temelini oluşturan bu durum, bir otoriteye bağlı olarak insanların ve kurumların hak ve sorumluluklarına dayanak oluşturmaktadır. İnsanların hak ve sorumluluklarından doğan ve uymaları gereken bu yükümlülükler “yasal sorumluluk” olarak adlandırılmaktadır (Şahan, 2011). Bu bağlamda yasal sorumlulukların dış kontrol odaklı olduğu söylenebilir. Aral'a (2014) göre yasa kavramı “olması gereken” olarak ifade edilmiştir. Yani her birey sahip olduğu değerler ile sorumluluk algısını değiştirebilirken, yasa bu konuda nettir ve “olması gerekeni” ifade etmektedir (Akt. Yaşartürk, 2019). Bu durum sorumluluğun hukuki temelidir.

Yukarıda sorumluluğun felsefi, psikolojik, toplumsal, dini ve hukuki temelleri açıklanmıştır. Bu temellerden yola çıkarak sorumluluğun karmaşık ve birçok temele dayanan bir yapısı olduğu görülmektedir. Bu karmaşık yapı, sorumluluk ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere farklı boyutların bulunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sorumluluğun farklı boyutlarının ele alınması, daha doğru anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.6.2. Sorumluluğun Boyutları

Sorumluluk, bilinç, duyarlılık ve davranış boyutlarını içine alan bir bütünü ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle sorumluluk bir bilgi, bir duygu ve bir davranıştır. Bu açıdan bakıldığında, sorumluluğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları bulunmaktadır (Yeşil, 2021).

Sorumluluğun temel boyutlarından biri “bilişsel boyut” tur. Bilişsel bağlamda sorumluluk, davranışa dönüşmemiş “bilgi”, bilginin davranışa dönüşmesi ile oluşan “bilinç” ve özgür iradeyi temsil eden “tercih” şeklinde açıklanmaktadır (Yeşil, 2021, 29). Örneğin; bir öğrencinin öğretmenine nasıl davranması gerektiğini bilmesi ve söylemesi, sorumluluk bilgisinin; davranışlarında dikkat etmesi gereken şeylerin nedeninin farkında olması sorumluluk bilincinin; bildiği sorumluluklar içinde davranışlarda bulunması ise tercihin kapsamındadır. Demirel’e (2020) göre bilgisi olan bir insan, bir davranışta bulunabilir. Çünkü; düşünme ancak bilgiyle olur. Bu doğrultuda ele alındığında sorumluluk bilgisi, bireyin sorumlu davranış göstermesi açısından önemlidir. Ancak sorumluluk bilgisinin işlevini yerine getirebilmesi için de bilinen bilgilerin farkında olunması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle birey bilginin yanı sıra sorumluluk bilincine de sahip olmalıdır (Ünal, 2019). Bilinç, düşüncenin, duygunun, davranışın, iradenin farkında olunmasını sağlayan yetidir (Büyük, 2013). Sorumluluğu, anlamlı kılan etkenlerden birisi bilinçtir. İnsanın bir davranışından dolayı sorumlu görülebilmesi için o davranışı tam bir bilinçle yani farkındalıkla gerçekleştirmesi gerekmektedir. Sorumluluk bilgisi ve bilincinin sonucu olarak birey, iradesiyle tercihte bulunur. Özgür bir iradeyle seçenekler arasından tercihte bulunup seçim yapabilmek sorumluluğun anahtarıdır. Bilgi, irade ve tercih olmazsa bireyin tutum ve davranışlarından sorumlu tutulması mümkün değildir (Yeşil, 2021). Özetle, sorumluluğun bilişsel boyutunun, bilgi, irade ve tercih düzeyini kapsadığı söylenebilir. Bilgi olmazsa sorumluluk bilinci olmaz, sorumluluk bilincine sahip olmayan birey de bu doğrultuda davranış gerçekleştirmez.

Sorumluluğun bilişsel boyutunun yanı sıra hissedilen bir duygu olması, duyuşsal boyutuna işaret etmektedir. İnsan hem bilgiye sahip olabilen hem de duyguları olan bir varlıktır. Bu yüzden sorumluluğu doğru anlamak için bilmenin dışında duyuşsal yönünü de dikkate almak gerekmektedir (Yeşil, 2021). Bireyin herhangi bir durum hakkında farkındalığa sahip olabilmesi için o durumu önemsemesi, ona bir değer atfetmesi gereklidir (Senemoğlu, 2020). Sorumluluk duygusu da verilen bir işin önemsenmesi, o işin üstlenilmesi ve ona bir değer atfedilmesi ile oluşur (Sezer ve Çoban, 2016). Özetle,

bireyin uygun davranış için istekli olması hali, sorumluluğun duyuşsal boyutuna işaret etmektedir.

İnsan, eylemlerini bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilen tek canlıdır. Dolayısıyla insanın sorumluluk içeren eylemleri, bir bilinç dahilinde gerçekleştirdiği davranışlar ve o davranışların sonuçlarını kapsamaktadır. Demek ki sorumluluğun, bir davranış boyutu da bulunmaktadır. Golzar'a (2006) göre sorumluluk, öğretilabilir bir davranıştır ve bireyin farklı yaş gruplarında gelişim düzeylerine ve gelişim ödevlerine bağlı olarak farklılık gösteren davranışlar, sorumluluğun göstergesidir. Davranışa dönüşmeyen bilgi ya da duygunun öğrenilmiş olduğu nasıl söylenemezse, davranışa yansımayan sorumluluk bilgisi de sorumluluk sayılamaz. Özetle, bireyin sorumluluk bilinç ve duygusuna sahip olduğunun en önemli göstergesi, davranışlarda görülmesidir (Yeşil, 2021).

2.7. Sorumluluk Türleri

Sorumluluğun farklı temellere dayandırılması, sorumluluğun kaynağı olan bilgi türlerinin de farklılık göstermesine neden olmuştur (Şahan, 2011, s.19). Bilgi türlerinde oluşan bu çeşitlilik ise sorumluluğu doğru anlamak ve anlatmak adına farklı sınıflandırma gayreti olarak literatüre yansımıştır.

Bovens (1998), sorumluluğu, *“hiyerarşik sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk, profesyonel sorumluluk ve sivil sorumluluk”* olmak üzere beşli bir sınıflandırmaya tabi tutmuştur ve birbirlerinden keskin bir sınırla ayırdıklarını iddia etmiştir (Akt. Şahan, 2011). Diğer bir sınıflamada Şahan (2011) sorumlulukları; *“yasal sorumluluklar, sosyal sorumluluklar, akademik sorumluluklar, dini sorumluluklar, kişisel sorumluluklar ve ortak sorumluluklar”* şeklinde ele almıştır. Gündüz (2014) ise; *“ulusal, sosyal, kişisel ve ortak sorumluluk”* olmak üzere dördü bir sınıflama yapmıştır. Yeşil (2021) ise sorumluluğun kapsayıcı bir bakış açısıyla sınıflandırılması gerektiğini savunmuş; öze dönük (kişisel) sorumluluk, çevresel (doğaya karşı) sorumluluk, dini sorumluluk, toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık sorumluluğu olmak üzere beşli bir sınıflama önermiştir.

Literatür taramasında sorumluluk ile ilgili farklı sınıflandırmalar incelenmiş, sorumluluk türlerine ilişkin açıklamalar, araştırmalar ve araştırma bulguları ele alınarak sorumluluk türleri irdelenmiştir. Özellikle ilkökul düzeyinde öğretilmesi hedeflenen sorumluluk türleri, eğitim-öğretim programındaki sorumluluğa ilişkin kazanımlar doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin öğretim programları temel alınarak özel amaçları ile kazanımları tek tek incelenmiştir. Bu özel amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda öğretilmesi hedeflenen sorumluluk türleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda sorumluluk türleri;

1. Yasal sorumluluk
2. Sosyal sorumluluk
3. Dini sorumluluk
4. Ortak sorumluluk
5. Kişisel sorumluluk olmak üzere beşli bir sınıflama ile ele alınmıştır.

2.7.1. Yasal Sorumluluk

Sorumluluk olgusunun hukuki temelleri, yasal sorumluluk kavramının da tanımlanmasına olanak sağlamıştır. “*Yasalara uyma mesuliyeti*” olarak tanımlanan yasal sorumluluk, insanların uymaları gereken yasa ve kurallardan doğan yükümlülükleridir (Şahan, 2011). Toplum veya devlet gibi bir otoriteye dayanarak, insanların ve kurumların hak ve sorumluluklarını belirleyen, içeriğini ve sınırlarını oluşturan, bireyler arasında bir düzen tesis eden hukuk, bu hak ve sorumluluklara aykırı davranışın sonuçlarına ilişkin düzenlemeler de yapmaktadır. Bu nedenle hukuk alanında sorumluluk; “*yasalara aykırı bir davranışın sonuçlarına uyma ilkesi*” olarak ele alınmaktadır (Yeşil, 2021).

Yasal sorumluluk, kanun ve kurallara uymayı, uymayanların ise cezai yaptırımlar ile karşı karşıya kalması durumu ifade etmektedir. Aktan ve Börü (2007), bu durumu “*yasalar ve kurallara uygun davranmak, oyunu kuralına göre oynamak*” olarak nitelemişlerdir. O halde sorumluluk, temeli ve kaynağı ne olursa olsun kişilerin sınırsız bir özgürlükle hareket etmesini sınırlamaktadır (Yeşil, 2021). Çünkü; yasaların bireylere tanıdığı haklar, aynı zamanda sorumluluk içerir. Başka bir ifadeyle yasalar tarafından bireylere tanınan haklar aynı zamanda diğer bireylere haklarını korumak ve kullanabilmek için birtakım sorumluluklar yükler. Örneğin; bireyin özgürlüğü bir haktır fakat bu hak bireylere “başkalarının özgürlüğünü engellememe” sorumluluğunu da yükler. Dolayısıyla tüm sorumluluklar gibi yasal sorumluluklar da özgürlüğün sonuçlarının göz önüne alınması demektir (Ünal, 2019).

2.7.2. Sosyal Sorumluluk

Toplumsal bir varlık olan insanın, toplumsal rolleri gereği bazı sorumlulukları vardır. İnsanların kendilerine olduğu kadar başkalarına karşı da sorumluluk taşıması, birlikte yaşamamanın gereğidir. Bu açıdan sosyal sorumluluk, bireyin topluma, çevreye, birlikte yaşadığı diğer insanlara ve canlılara karşı olan sorumlu davranışlarını ifade etmektedir (Bursa, 2019). Sosyal sorumluluk ilk olarak, başkalarına yardım etme, iş birliği ve paylaşım gibi toplumsal yeterlikler bağlamında değerlendirilmektedir (Saracaloğlu ve Gerçekler, 2018). Başka insanların iyi oluşu, onların refahı ile ilgili olma ve başkalarına yardımcı olmayı içeren “içsel bir görev duygusu” olan sosyal sorumluluk, geniş kapsamlı, göreceli ve diğer sorumluluk türleri gibi yaptırımları olan bir sorumluluk türüdür (Özen, 2009).

Schumann ve Thunks’a göre (2020) sosyal sorumluluk,

- Bireyin topluma üye olduğunun farkında olması ve kültürel açıdan eşit olmayan yeni bir topluma katılımını,
- Yeni toplumdaki diğer üyelerle duygusal bağlantılar üzerine kapsamlı bir şekilde düşünme ve empati kurmayı,
- Toplumdaki sorunlara çözüm üretmek için bir görev üstlenmeyi kapsamaktadır (Akt. Yeşil, 2021).

Diğer bir ifadeyle sosyal sorumluluğun odağını oluşturan özellikler; katılım, empati kurma ve sorunlar karşısında görev üstlenmedir (Şahan, 2011). Sosyal olarak sorumlu olan birey, hiçbir çıkar beklentisine girmeden diğer insanlara yardım etmeye eğilimli olan bireylerdir (Filiz, 2016). Sosyal sorumluluk, insanların diğer insanlara karşı sorumlu olduğunun ifadesi için kullanılmaktadır (Özen, 2009). Dolayısıyla sosyal sorumluluk sahibi kişiler, üyesi olduğu topluma derin bir bağlılık gösterirler ve içinde olduğu toplumun sorunlarından önemli derecede etkilenirler (Berkowitz ve Lutterman, 1968, s.173).

2.7.3. Dini Sorumluluk

Tarihsel açıdan sorumluluk kavramına anlam yükleyen ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen ilk olgu dindir (Vural ve Coşkun, 2011). Dolayısıyla sorumluluğun en önemli temellerinden birisi dindir (Dodurgalı, 2010). Çünkü din, insan davranışlarını

şekillendiren ve yönlendiren en önemli faktörlerden birisidir. Tüm dinler belirttiği kurallar çerçevesinde inananlarına bazı görev ve sorumluluklar yükler ve inanan kişilerden bu doğrultuda davranışlar bekler (Yeşil, 2021, s. 55). Bu açıdan bakıldığında dini sorumluluk, dinin belirttiği emir ve yasakları kapsamaktadır.

Murat (2006), dini sorumluluğu “*hüküm koyucunun hükümleri ve bu hükümleri uygulamaya muhatap olma durumu*” olarak tanımlamıştır. Allah, tanrı, ilah gibi farklı isimlerle ifade edilse de tanımdaki “hüküm koyucu”, tüm dini inanışlarda “yaratıcı” konumundadır ve yaratıcının yarattıklarına yönelttiği hükümleri, uygulamaya sorumlu olan kişi insandır. Çal’a (2018) göre çoğu dindeki durum, İslam dininde de geçerlidir ve insanlar düşünceleri sonucu gerçekleştirdikleri davranışlardan sorumludur. İnsanın tüm davranışlarındaki kişiselliği vurgulayan Yeşilyurt (2005, 38-49), görev ve sorumluluk yüklenebilecek tek varlığın insan olduğunu belirtmiştir. İnsanın kendi seçimi olmayan iman, kişiselliğin yitirilmesi demektir ve insan doğru olanı seçip, iyi biri olacaksa bunu kendi bireysel tercihiyle göre yapmalı ve seçiminden sorumlu olmalıdır. Nitekim Kur’an-ı Kerim’de yer alan “*dileyenin iman etmesi, dileyenin kafir olması*” ve bu durumun bir öğüt olarak nitelendirilmesi (Kehf Suresi, 29. Ayet), bireyin inanışında özgür olduğunu belirtmektedir. Buna göre Kur’an, insanın davranışlarını özgürce sergilemesinin karşısına bir sorumluluk bilinciyle çıkmakta ve böylelikle özgürlüğün kötüye kullanımını engellemektedir.

Diğer taraftan insana ancak başarabileceği sorumluluklar yüklenir. Dini anlamda sorumluluk yüklenen kişi, anlama ve idrak ehliyetine sahip kişilerdir. Bu ehliyete sahip olmayan zihinsel engelliler, çocuklar, bunaklar dini açıdan sorumlu değildir (Murat, 2006). Kur’an-ı Kerim’de de bu durum Bakara Suresi’nin 286. ayetinde “*Allah’ın hiç kimseye taşıyabileceğinden daha fazlasını yüklememesi*” şeklinde belirtilmiştir. Dini sorumluluklara bu bakış açısıyla yaklaşıldığında, dinin ve inancın bireyde kişisel sorumluluk bilincinin gelişimini sağlayan önemli unsurlardan olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin inancına bağlı olarak yaptırım gücünün olması, diğer tüm rol ve statülerini şekillendirici bir etki yapabilir. Başka bir ifadeyle, dini sorumluluk bireyi sorumluluk sahibi bir kişi olarak şekillendirebilir.

2.7.4. Ortak Sorumluluk

Dünya’da insanın kendi eliyle ürettiği ve yine tüm insanlığı ilgilendiren ortak sorunlar vardır. Bunlar; çevre kirliliği, savaşlar, açlık, yoksulluk, küresel ısınma, ölümcül

hastalıklar, ekonomik krizler, şiddet gibi sorunlardır. Bahsedilen sorunlar, tüm insanlığı yakından ilgilendiren ortak sorunlarıdır ve insanlık tüm bu sorunlara ortak çözümler aramalıdır (Önal, 2005). Bu sorunların ortak çözümü ise ortak sorumluluk bilincini gerekli kılmaktadır (Şahan, 2011).

Ortak sorumluluk, insanlığın var olan sorunlarına yönelik olarak tüm paydaşlarına yüklenen sorumluluklardır (Taylı, 2006). Dolayısıyla ortak sorumluluk, insanın öncelikle insan ile, sonrasında doğa, toplum ve diğer canlılar arasındaki tüm ilişkiden kaynaklanan sorumlulukları olarak ele alınabilir. Doğada kendi iradesiyle seçim yapabilen, eylemde bulunabilen tek canlı insandır. Bu yüzden insanın diğer varlıklardan farklı ve üstün olan nitelikleri vardır. Bu çerçeveden bakıldığında ortak sorumluluk, insanın insan olma sorumluluğu şeklinde ifade edilebilir. Sorumluluğa varoluşçu felsefenin bakış açısıyla yaklaşan Sartre'e göre (1989), birey seçim yaptığında sadece kendisini sorumlu olarak göremez, birey aslında tüm insanlıktan sorumludur. Bu yüzden insan, insan olarak yaşama olanağının sağlandığı siyasal, sosyal, ekonomik, coğrafi ve doğal ortamın devamlılığını sağlama sorumluluğunu üstlenmelidir (Akt. Çoban, 2016).

Bu bağlamda ortak sorumluluğun, istenmeyen ama göz ardı edilen sorunların önlenmesi konusunda birlikte çalışmayı içerdiği söylenebilir. Bireylerin ve toplumun huzurlu, sağlıklı ve dengeli bir yaşam sürebilmesi, tüm insanlığa ortak yüklenen sorumlulukların yerine getirilebilmesi ile mümkündür. Çünkü; insanın toplumsallığı, ortak sorumlulukların yerine getirilmesi ile anlamlı olacaktır.

2.7.5. Kişisel Sorumluluk

Sorumluluğun gelişimi, çocukluğun ilk dönemleriyle başlar ve çocuğun kendi rahatından ödün vererek başarılı olmaya çalışmasıyla yönü belirlenir (Altınköprü, 2008). Kişi, her şeyden önce kendisinin muhatabıdır. Dolayısıyla bireyin öncelikle kendisine karşı birtakım sorumlulukları vardır (Şahan, 2011). Bu durum literatürde “kişisel sorumluluk” kavramıyla açıklanmaktadır. Özen'e (2011) göre; bireyin yaşantılarının sorumluluğunu alması, kişisel sorumluluğun başlangıcıdır ve birey hayatı boyunca ya kişisel sorumluluklarını kabul etmeyi ya da sorumluluktan nasıl kaçacağını öğrenir. Bu yüzden kişisel sorumluluk, görünüşte basit ama aslında oldukça kafa karıştırıcı anlamlar taşımaktadır (Brown, 2009, 13).

Kişisel sorumluluğun kaynağı, bireylerin kendi düşünceleri ve kendi düşüncelerine paralel eylemleri olmasıdır. Bu durum bireylerin kendileri ile ilgili karar

verme ve davranışta bulunmalarında etkilidir. Dolayısıyla kişisel sorumluluk, bireylerin kendileri ile ilgili aldıkları kararlar ve gösterdikleri davranışların sonuçlarını üstlenmektir (Brown, 2009). Kişiler seçimleri doğrultusunda kendilerini tanımlamaktadır. Nitekim kişisel sorumluluk, bir tür “kendini tanımlama” yoludur (Nelson-Jones, 1984; akt. Taylı, 2013). Kendini tanıma ise kolay bir süreç değildir. Bu süreç, kendi davranışlarını gözlemeyi, yorumlamayı, yorumlarının geçerliğini deneyimleri ile test etmeyi, sorunlarla yüzleşebilmeyi ve davranışlarının sonuçlarına katlanabilmeyi içermektedir (Özen, 2016).

Hamilton ve Fenzel’e (1988) göre kişisel sorumluluk iki düzeyde incelenmektedir: 1) Bireyin kendisi hakkındaki bilincine yönelik sorumluluk, 2) bireyin kendi vücuduna yönelik sorumluluk. Birinci düzey olan kişinin kendi benliğine yönelik sorumluluk, kendi benliğini güçlü kılmak adına çabaları, kendi seçimlerinden sorumlu olmayı, kendi hayatına yön vermeyi, fiziksel ve zihinsel iyi oluşu sağlamayı ve sorumlu düşünceyi/duyguyu içermektedir. Kişinin kendi vücuduna yönelik sorumluluğu ise, bedene ve sağlığa yönelik sorumluluklarıdır. Kişinin kendini kazalardan koruması, zararlı maddelerden uzak durması gibi kendi tercihlerinin sağlığı üzerindeki sonuçlarını üstlenmesidir (Akt. Özen, 2009).

Kişisel sorumluluk bu doğrultuda ele alındığında, bireyin kendi düşünceleri ve davranışları üzerinde denetim sahibi olmasının gerekliliği görülmektedir. Nitekim, kişisel sorumluluğunu alabilen bireyler, kendi iradesi ile aldığı kararlardan dolayı başkalarını sorumlu tutmaz ve kendi davranışlarının sonuçlarına katlanmak hususunda bahaneler üretmez (Yeşil, 2021, 49). Kişinin kendi düşünceleri ve davranışları üzerinde denetime sahip olması fiziksel ve psikolojik iyi oluşları açısından da olumlu bir durumdur. Saracaloğlu ve Gerçekler’e (2018) göre bireyin kendi yaşamı üzerinde yüksek denetime sahip olması, daha yüksek benlik saygısının bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu durumun tam tersinin gerçekleşmesi halinde ise bireyler, sorunlarını çözmede sorumluluk almaktan kaçınır ve mutsuz olurlar (Aladağ, 2009).

Cooper’a göre (1971), bireyin kişisel sorumluluğunu alabilmesi, bilişsel uyumsuzluk durumuna bağlıdır. Bu teorinin varsayımına göre, birbiri ile psikolojik açıdan tutarlı olmayan iki farklı davranış veya fikir ile karşılaşan insanlar bu davranış veya fikri tutarlı hale getirmek için büyük çaba gösterirler. Başka bir ifadeyle, kişi inancının gerektirdiğini davranışıyla uyumlu hale getirmek için kendini motive ederek kişisel sorumluluğunu alır. Bilişsel uyumsuzluğun oluşması ise bireyin seçimlerinde özgür olması ile ilgilidir. Eğer birey, kendisi ile ilgili karar vermede özgür değilse bilişsel bir uyumsuzluk yaşamaz ve sonucunda kişisel sorumluluğunu almaktan kaçınır.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda kişisel sorumluluğun, diğer sorumluluk türleri için bir temel oluşturduğu söylenebilir. Kendi sorumluluğunu alamayan, bunun önemini fark etmeyen bireylerin diğer sorumluluklarını anlamasının ve sorumluluklarının gereğini yerine getirmesinin güç olacağı söylenebilir.

Literatürde kişisel sorumluluklar kapsamında değerlendirilen sorumluluk türlerinden birisi de öğrenme sorumluluğudur. Eğitim-öğretimde ulaşılması hedeflenen başarıda önemli bir rolü olduğu (Yakar ve Saracaloğlu, 2017) ve diğer sorumlulukları öğrenmenin temeli (Yeşil, 2013) olduğu düşünülen öğrenme sorumluluğu ile ilgili özel olarak bazı tespit ve açıklamalarda bulunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.8. Öğrenmeye Yönelik Kişisel Sorumluluk (Öğrenme Sorumluluğu)

Geleneksel öğrenme anlayışındaki “öğretmenin öğretme sorumluluğu”, modern eğitim anlayışı olan yapılandırmacılık ile değişime uğramış ve bireyin öğrenme sürecine aktif katılımı daha önemsenir hale gelmiştir (Senemoğlu, 2020). Modern eğitim anlayışını temsil eden “öğrenmeyi öğrenme” ilkesi öğrencilerin öğrenmeye yönelik kişisel sorumluluk almaları gerektiğini vurgulamaktadır (Babadoğan, 2003). Bireyin kendi öğrenmesine yönelik kişisel sorumluluğu, alanyazında “öğrenme sorumluluğu” olarak ifade edilmektedir. Yeşil’e (2021) göre, kök değer olan sorumluluğun, “kök türü” olarak nitelendirilen öğrenme sorumluluğu, ayrı bir öneme ve özgünlüğe sahiptir.

Okulların ve öğretmenlerin en temel amacı, öğretim değil öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesini sağlamak olmalıdır (Babadoğan, 2003). Çünkü öğrenmeyi öğretmek ve öğrenmeyi doğru kavratmak, kalıcı öğrenme ürünlerini ortaya çıkarmaktadır (Barr ve Tagg, 1995). Senemoğlu da (2011) öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alması gerektiğini ve böylelikle hayat boyu öğrenenler olarak kalmalarının mümkün olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğrenme sorumluluğu, “öğrencilerin öğrenme sürecinde bizzat üstlenmeleri gereken sorumluluklardır” (Şahan, 2011). Weimer’a göre (2002) de biz öğretmenler çevreyi ne kadar yapılandırırsak yapılandırılalım, öğrencilerin o kadar fazla yapıya ihtiyacı olacaktır. Biz öğrenciler için karar vermeye devam edersek bizden daha çok karar vermemizi bekleyecekler. Ne kadar motivasyon sağlarsak, kendi motivasyonlarını o kadar az bulacaklar. Öğrenme konusunda ne kadar çok sorumluluk üstlenmeye çalışırsak, onlar kendi başlarına o kadar az sorumluluk kabul edecekler. Diğer bir ifadeyle öğrenci sorumluluğu yalnızca öğrencilerin kendilerine ait olan sorumluluktur ve kısmi bile olsa başka kimseyle paylaşılamaz (Fritz, 2016).

Yakar ve Saracaloğlu (2017), öğrenme sorumluluğunu bir “his” olarak tanımlamışlar; öğrenenlerin kendilerinde eksik hissettikleri şeyleri tamamlama, görevleri yerine getirme ve ihtiyaçları doğrultusunda hedefleri gerçekleştirme gibi amaçlarla hareket ederken bu hissin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenmenin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir yordayıcı olarak öğrenme sorumluluğunu görmüşlerdir.

Bacon (1993), öğrenmek için her an hazır olan, elinden geleni sonuna kadar yapan ve öğrenmek için önünde oluşan engelleri ortadan kaldırmak için uğraşan bireyleri, öğrenme sorumluluğunu alabilen bireyler olarak görmüştür. Çünkü; öğrenme sorumluluğunu alabilen bireyler, bu davranışı uzun sürede hem akademik başarı hem de kişisel gelişim için önemli görmektedirler. Öğrenciler, okula ve derslere karşı olan başarıya da başarısızlıklarının farkında olurlar, seçimlerinin sonuçlarını kabullenirler ve seçimlerin getirdiği ödevleri üstlenirler. Aydın ve Atalay (2015), öğrenme sorumluluğuna sahip olan öğrencilerin, “öğrenme amaç yönelimli öğrenciler” olduğundan bahsetmişler ve bir öğrenme görevini içsel bir motivasyonla gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Barr ve Tagg’a (1995) göre de öğrenmeye yönelik sorumluluklarını alabilen bireyler, başarıları için gerektiğinde davranışlarını değiştirebilen, hedeflerini belirleyebilen, düzenleyebilen ve bir eylemde bulunurken aktif olabilen bireylerdir. Bu durumda öğrenme sorumluluğunu alabilen bireyler, derslerine hazırlanmış olarak gelen, yapması gereken ödev ve etkinlikleri zamanında tamamlayan, bir plan doğrultusunda akademik hedeflerine ulaşmaya çalışan ve kendi öğrenmesinde aktif olan bireylerdir (Kolan, 2020).

Allan (2006), öğrenme sorumluluğuna sahip olan öğrencilerin her zaman daha fazla şey öğrenmek isteyen, okuldaki başarılarının gelecekteki başarısı için önemli olduğuna inanan, öğrenmeye odaklanıp dikkat dağıtıcı şeylerden uzak duran, öğretmen konuşurken dikkatle dinleyen, başka birisinin kontrolü olmadan öğrenme ile ilgili işlerini kendi başına yapabilen ve bahane üretmeyen öğrenciler olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme sorumluluğu, öğrencilerin okuldaki başarılarında ve akademik yaşamlarında önemli bir kavram olarak görülmektedir. Hem bilişsel hem de duyuşsal hedeflere ulaşmak için en kestirme yolun öğrencilere öğrenme sorumluluğunun kazandırılması olduğu birçok araştırmacı ve yazar tarafından dile getirilmiştir. Özen (2015, 9), sorumluluk eğitiminin mümkün olduğu kadar erken yaşta başlaması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü çocukların davranışlarının sorumluluğunu alabilme davranışlarını deneyimlemesi için seçim yapma, davranışta bulunma ve öz değerini güçlendirme imkânı bulması önemlidir. Bireyin hem akademik anlamda başarılı olabilmesi hem de iyi bir

hayata sahip olabilmesi için kapasitesi ölçüsünde kendi eğitiminden sorumlu tutulması gerekmektedir. Bu durum öğrenme sorumluluğu olarak tanımlanmaktadır (Şenkal, 2020).

Öğrenme sorumluluğu sadece dışarıdan gözlemlenen davranışlarla ilgili değildir. Ayrıca, öğrencinin içsel tutum, irade ve motivasyonu öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmesi için gereklidir (Bacon, 1993). Çalışmasında öğrenme sorumluluğu ve motivasyonu ele alan Corno (1992), gönüllüğün rolü üzerinde durmuş ve motivasyonun yanı sıra irade sorununa da değinilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre kişinin kendi iradesi ile bir şey yapması, herhangi başka bir dış kaynaktan bağımsız olduğunu ve kendi çabası ile bir yerlere gelmek istediğini göstermektedir. Fritz'e göre (2016) de yalnızca öğrencilerin dışsal motivasyonunu harekete geçirecek kapsamlı sınıf kuralları, ödüller ve yapılar dayatmak yerine öğrencilerin içsel merakını ve benliklerini motive etmek gereklidir. Weimer (2002) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Öğretmenin sorumluluğu, öğrencisini motive edecek açık eylemlerde bulunmaktır. Yulafına tuz atılan atın su içmeye zorlanması gerekmez. Susadı, susadığını biliyor ve su arıyor. Diğer bir ifadeyle yulafın içine tuz atmak, öğretmenin işidir.”

Yukarıdaki tanımlar ve açıklamalar ışığında öğrenme sorumluluğunu; bireyin özgürce bir seçim ve iradeyle öğrenme ile ilgili görevlerini yapması, her durumda öğrenmek için çalışması, öğrenme sürecinde aktif olması ve bu süreçte oluşturduğu öğrenme hissini canlı tutabilmesi olarak tanımlayabiliriz. Bu bağlamda öğrencilerin hem okulda hem de gelecekteki hayatlarında başarılı olmalarını sağlamak için öğrenme sorumluluğunun bir kişilik özelliği olarak kazandırılması gerekmektedir (Yeşil, 2021).

2.8.1. Öğrenme Sorumluluğu ve Çalışma

Öğrenme sorumluluğu ve çalışma sorumluluğu bire bir aynı anlama gelmese de birbirleriyle yakından ilişkili kavramlardır. Nitekim öğrenmeye yönelik sorumluluk alan bireylerin çalışma alışkanlığı kazanması ve çalışmak için sorumluluk hissetmesi beklenir (Semerci ve Pamuk, 2012). Diğer bir ifadeyle öğrenme sorumluluğuna sahip öğrencilerin ders çalışmanın önemli ve gerekli olduğu bilincinde olması beklenir. Öğrencinin ders çalışmaya istekli olması ve bunun için çabalaması öğrenmeye yönelik sorumluluk aldığının bir göstergesidir. Tay'a (2005) göre de öğrencinin öğrenmeye yönelik sorumluluk hissetmesi, ders çalışma becerilerini ne kadar tanıdığına ve bunları ne kadar uygun kullanabildiğine bağlıdır.

Ders çalışma becerileri, öğrencilerin bilgiyi edinmelerine, kaydetmelerine, düzenlemelerine, sentezlemelerine, hatırlamalarına ve bilgiyi kullanmalarına izin veren bir yeterlilikler kümesidir (Hoover ve Patton, 2007). Öğrenmeleri gereken bir bilgiyle karşılaşan öğrenciler, sürekli çaba ve dikkatin gerekli olduğu bilincine eriştiklerinde derin öğrenmeyi sağlayabilirler (Fisher ve Frey, 2017). Diğer bir ifadeyle bu öğrenciler ders çalışma becerilerini derin öğrenme için kullanırlar. Bunu başarabilen öğrenciler “öğrenmeyi öğrenmiş” öğrenciler olarak kabul edilebilir. Güven’e (2004) göre öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin öğrenme ile ilgili sorumlulukları alması ve amaca yönelik ders çalışma etkinlikleri düzenleyebilmesidir.

Verimli bir ders çalışma yolundaki en önemli adım çalışmaya başlamaktan geçer. Çoğu eğitimci tarafından kabul edilir ki ders çalışmaya başlamak işin en zor kısmıdır. Akarçay, Demirezen ve Akhan (2013) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrencilerin ders çalışmayı sıkıcı bir etkinlik ve yapılması zorunlu olan bir görev olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Özcan’ın (2006) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin evde ders çalışmaya başlamada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğrenci ders çalışmaya başlamak için istek duymalıdır. Diğer bir ifadeyle bunu kendi iradesiyle, herhangi bir zorlama olmadan yapmalıdır. Öğrenci ders çalışmaya herhangi bir teşvik olmadan, hatırlatılmadan, zorlama olmadan başlamalı, içsel bir motivasyona sahip olmalı, öğrenme yöntemlerinden kendine uygun olanı seçebilmeli ve başarılı olabileceklerine dair inanç taşımalıdır (Hoover ve Patton, 2007). Ders çalışmaya yönelik bu davranışlar ise temelde öğrenme sorumluluğu ile ilişkili davranışlardır.

2.8.2. Öğrenme Sorumluluğu ile İlişkili Kavramlar

Yakar ve Saracaloğlu (2017), yaptıkları çalışmada öğrenme sorumluluğunun öğrenen kişiye ilişkin bileşenlerini öz düzenleme, öz yeterlik, öğrenen kontrolü ve akademik benlik olarak ifade etmişler; bu becerilerin öğrenciye öğrenme sorumluluğunu kazandırmada önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Allan (2006) ise, yaptığı çalışmada öğrenme sorumluluğunu; bireysel özerklik ve öğrenen kontrolü (öz düzenleme), seçim ve kişisel karar verme (inisiyatif, sorumluluk), öğrenmeye aktif katılımı isteme (motivasyon) ve öğrenme bağımsızlığı (öğrenmeyi öğrenme, öz yeterlik) kavramlarıyla açıklamıştır. Alan yazında da öğrencilerin öğrenmeye yönelik

sorumlulukları; öz düzenleme, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme ve öz yeterlik gibi kavramlarla beraber sıklıkla kullanılmıştır (Bacon, 1993; Cook-Sather ve Luz, 2014; Corno, 1992; Kandemir, 2014). Dolayısıyla öğrencinin öğrenme sorumluluğuna odaklanmak istiyorsak ilk olarak öğrencilerin sorumlu olmayı öğrenme yeteneğine sahip olduklarını varsaymamız gereklidir. Bu sebeple öncelikle öz düzenleme, motivasyon, öz yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarını konuşmanın gerekli olduğu düşünülmüştür.

2.8.2.1. Öz Düzenleme

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre bireyler bir davranışı öğrenmek istediklerinde, kendi seçtikleri veya kendilerine başka biri tarafından sunulan bir modeli gözlem yaparak, zihinsel süzgeçten geçirerek uygular ve o davranışı öğrenir (Oruç, 2012). Öz düzenleme, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile literatüre girmiş ve sosyal bilişsel kuramın ilkeleri büyük oranda öz düzenlemeye uygulanmıştır (Schunk, 2014, 116).

Bandura'ya ait “sosyal bilişsel öğrenme kuramı”nın ilkelerinden biri olan “öz düzenleme kapasitesi”ne göre; insanlar nasıl bir yaşam istediklerine kendileri karar verirler ve davranışlarını buna göre şekillendirirler (Oruç, 2012). Bu açıdan öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarının ölçütlerini belirlemesi ve davranışlarını bu ölçütlere uygun bir hale getirmesi olarak tanımlanabilir (Karaca, 2021). Dış çevre, davranış, biliş ve diğer kişisel faktörlerin ilişkisine dayanan öz-düzenleme, “*bireyin amaçlarına ulaşabilmesi için planlanan davranış örüntüleridir*” (Zimmerman, 2000; akt. Aydın ve Atalay, 2015).

Schunk (2014, 117), öz düzenlemenin; öz gözlemlleme, öz yargılama ve öz tepki olmak üzere üç süreçten oluştuğunu ifade etmektedir. Öz gözlemlleme; bireyin davranışlarını kendi standartlarına göre değerlendirmesini ve buna olumlu ya da olumsuz bir tepki vermesini kapsar. Öğrenme sürecini yetersiz gören bir öğrencinin öğretmenden yardım isteyerek tepki göstermesi bu duruma örnektir. Öz yargılama; bireyin mevcut seviyesi ile hedef seviyesini karşılaştırmasıdır. Öz tepki ise, bireyin değerlendirmeleri sonucunda o davranışa devam edip etmemeye ya da gelecek hedeflerine karar vermesidir. Sözü edilen üç aşama ile birey kendi davranışlarını kontrol etmekte ve öz düzenleme sürecini gerçekleştirmektedir. Öğrenciler öğrenme etkinliklerine bilgi edinme ve problem çözme becerisi kazanma gibi hedeflerle girerler. Bu süreçte birbiriyle ilişki içinde gözlemler, yargılar ve tepki verirler.

Öz düzenlemeye bağlı olarak ortaya çıkan öz düzenlemeli öğrenme ise; öğrencilerin öğrenmelerine aktif olarak katıldıkları bir sürece işaret etmektedir. Zimmerman (2008), kendini öğrenmede oldukça yeterli hisseden öğrencilerin öğrenme stratejilerinden, yararlı olduğuna inandığı stratejiyi seçtiklerini, performanslarını izlediklerini ve yararlı olmayan stratejileri değiştirdiklerini ifade etmektedir. Başka bir deyişle öz düzenlemeli öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde üst-bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar olduğu söylenebilir (Fritz, 2016). Öz düzenlemeli öğrenme ile öğrenmeye yönelik sorumluluk arasındaki ilişki bireylerin kişisel, davranışsal ve çevresel koşulları kişisel öğrenme hedeflerine ulaşmak için düzenlemesi gerektiği noktasındadır (Allan, 2006).

Temelde öğrenme sorumluluğu kendi kendini kontrol etme (dış kontrolün olmaması) ve kendi kendini düzenleme (öz düzenleme) olarak tanımlanmaktadır. Buna göre öğrenen, herhangi bir dış etki (akranlar, anne-babalar) tarafından teşvik edilmeden, hatırlatılmadan, zorlanmadan ve içsel bir motivasyon ile zihinlerini öğrenmeye açık hale getirirse kendi kendini düzenleyen bireyler olarak görülmektedir (Allan, 2006). Öğrencilerin sorumluluklarını geliştirmek için öğrenme davranışlarının olumsuz sonuçlarından korunmamalıdır. Öğrenci, başarısızlıkları için “sorumlu olanın okul değil kendileri olduğunu” anlamalıdır (Lutz, 1997; akt. Allan, 2006). Bu durum ise öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile ilgili bir durumdur. Öğrenciler öğrenmelerinin kontrolünü aldıklarında öğrenmeye yönelik davranışlarından kaynaklanan sonuçları da kabul etmektedir (Corno, 1992).

Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini arttıracak öğrenme ortamları oluşturmaları önemlidir. Çünkü öz düzenleme becerisi çocukluk ile başlamakta ve yaş ilerledikçe gelişmektedir. Öğretmenin öğrenme ortamında, hedefe yönelik amaçlar belirleme, plan yapma, yapılan plan için strateji seçme ya da oluşturma, planı uygulama ve nihayetinde öz değerlendirme yapma gibi süreçleri işe koşması gereklidir. Öğrenci bu süreçlerde bir rehber ihtiyacı duyacaktır ve o rehber öğretmen olmalıdır (Aydın ve Atalay, 2015, 57).

Bu açıklamalar ışığında öz düzenleme, bireyin kendi öğrenme süreci üzerinde kontrol sahibi olmasıdır diyebiliriz. Ayrıca öz düzenleme temel olarak motivasyonel süreçler ile ilişkilidir. Kişinin kendi yeteneklerine güvenmesini ifade eden öz yeterlik, bireylerin başarılı olmaya yönelik inançlarını ifade eden amaç yönelimi ve bireyin tamamlanması hedeflenen bir göreve biçtiği değer, motivasyonel süreçlerin

kapsamındadır (Aydın ve Atalay, 2015). Bu sebeple motivasyon kavramını ele almanın faydalı olacağı düşünülmüştür.

2.8.2.2. Motivasyon

Motivasyon kavramı, çoğu öğrenme kuramında merkeze alınan bir kavramdır. Davranışçı kuramlarda dışsal bir sürece (pekiştireçlere), bilişsel kuramlarda ise içsel motivasyona odaklanılmıştır. Yapılandırmacı kuramlarda ise motivasyonun, bilişsel ve duygusal da dahil olmak üzere birçok yönüne dikkat çekilmektedir (Schunk, 2014, 255).

Yapılandırmacı kuramın önemli varsayımlarından bir tanesi öğrencilerin bilgiyi aramak ve bulmak için içsel bir motivasyona sahip olmasıdır. Motivasyon, herhangi bir baskı unsuruna gerek kalmadan özgür irade ile amaca ulaşmak için gösterilen çabayı ve bu amaç doğrultusunda tüm yolları denemeyi ifade etmektedir (Özbulat, 2020). Bireyin psikolojik iyi oluşuna önemli bir katkıda bulunmanın yanı sıra bireylerin gerçek bir fırsata sahip olduklarını hissetme noktasında da önemli bir yere sahip olan motivasyon, bireylerin kişisel kaderlerini belirlemelerine ve öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Allan, 2006).

Motivasyon, öğrenme sürecinde daha çok “güdülenme” kavramıyla ifade edilmekte ve öğrenmenin meydana gelebilmesi için ön koşul olarak kabul edilmektedir. Dilekman ve Ada’ya (2005) göre motivasyon, “*belirlenen hedefe doğru davranışı başlatan, devam ettiren ve yön veren güç*” olarak tanımlanmıştır. Diğer bir deyişle motivasyon, bireyin harekete geçmesini sağlayarak, öğrenmeye daha istekli hale gelmesidir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almaları konusunda, bireyin içsel motivasyonu ve disiplini ile sürekli hale gelen çaba önemli bir etkidir (Yakar ve Saracaloğlu, 2017).

Reece ve Walker’a (1997) göre motivasyon başarıyı zekadan daha fazla etkilemektedir. Yeteneği daha kısıtlı olsa da yüksek düzeyde motive olan öğrenciler, zekâ olarak daha parlak fakat daha düşük düzeyde motive olan öğrencilerden daha başarılı olurlar (Akt. Gömleksiz, vd., 2011). Öğrenme için her öğrencinin öğrenme sürecine istekli olarak katılması zorunluluktur. Yeterince güdülenmiş öğrenciler, derse ilgi duyar, derse hazırlanarak gelir, sürekli soru sorar ve tartışmalara katılır, sürekli dikkatlidir, güçlükler karşısında yılmaz ve kararlıdır (Dilekman ve Ada, 2005). O halde öğrenme sorumluluğuna sahip bireylerin öğrenmeye yönelik bir motivasyona sahip oldukları rahatlıkla söylenebilir. Corno (1992) da bazı öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında

“kemerleri taktığını” ve zorlama olmadan kendi öğrenmeleri ve performansları için sorumluluk aldığını, uygun araçları kullandığını ve güçlükleri aştığını belirtmiştir. Bu durumu ise motivasyona ve özgür iradeye bağlamıştır.

Ceylan (2003), öğrenci motivasyonun öğrencinin hedefleri doğrultusunda öğrenme ihtiyacı hissetmesi ve öğrenme sürecine aktif katılması ile gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu durumda öğrenmeye aktif olarak katılan öğrencilerin öğrenme motivasyonuna sahip oldukları söylenebilir. Öğrencinin aktif katılımı denildiğinde ise sürekli bir çaba ve konsantrasyondan, davranışlar için içselleştirilmiş nedenlere sahip olmaktan, öğrenme sürecinin birçok yönden kişisel başlatılmasından, akademik yardım arama ve soru sormadan bahsedilmektedir (Allan, 2006; Corno, 1992; Schunk, 2014). Akademik yardım arama süreci, bir problem çözme stratejisi olarak kendi kendine başlatılan öğrenme sürecine, dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme sürecine işaret etmektedir. Yardım arayan, bu sürecin sorumluluğunu alması gerektiğinin farkındadır (Thomas ve Brown, 2016). Nitekim kendi öğrenme süreçlerinde aktif olarak rol olan bireyler, öğrenme sürecini kendi başlarına başlatan bireylerdir. Bu durumda “öğrenmeyi öğrenme” kavramının açıklanması gereklidir.

2.8.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme

Öğrenme, sadece bireyin kendisiyle ilgili bir durumdur. Anne-baba, akran veya öğretmen öğrenme için gerekli olan değişimi sağlayamaz. Öğretmen sadece rehberlik eder, öğrenilmesi istenenleri programa ekler ama öğrenme sadece bireyin kendi zihninde olan bir değişimdir (Ünal, 1999). Yukarıdaki açıklamalarda sıklıkla dile getirilen aktif öğrenmede en önemli olan durum, bireyin nasıl öğrendiğini bilmesi ve kendi zihinsel süreçlerini tanımasıdır. Başka bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenmiş olmasıdır.

Öğrenen kişinin en büyük ilham kaynağı kendi öğrenme haznesidir. Birey öğrendikleri ile öğrenme haznesi arasında bağlantılar kurar. Kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği seviye burasıdır. Öğrenmeyi öğrenme süreci ise kalıcı öğrenmeyi yerleştirme sürecidir (Thomas ve Brown, 2016, 61-69). Öğrenmeyi öğrenme kavramına dar çerçeveden baktığımızda bireyin çalışmaya yönelik becerilerine, stratejilerine ve tekniklerine; geniş çerçeveden baktığımızda ise üst düzeydeki bilişsel becerilerine odaklanmaktadır (Waeytens, vd., 2002). Yani öğrenmeyi öğrenmenin ilk aşamaları bireyin kendi öğrenme stratejilerinin, tekniklerinin ve öğrenme stillerinin farkında olmasını gerektirirken; ileriki aşamaları, üst düzey bilişsel becerileri kullanabilmeyi,

yansıtıcı ve stratejik düşünmeyi, iş birliğini kapsamaktadır (Gündüz, 2019). Öğrenme ihtiyaç duyulan bilginin amaç ve hedeflerle ilişkilendirilmesi ve sorgulanması sonucunda gerçekleşir. Eğer bilgi amaç ve hedeflerle ilişkilendirilmezse sadece ezberlenir. Öğrenen, öğrendiği bilginin ne işe yarayacağını bilmeli, sorgulamalı ve neden öğrendiğini keşfetmelidir. Böylece analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek ve öğrenmeyi öğrenecektir. Başka bir ifadeyle öğrenme, tam anlamıyla, öğrenmeyi öğrenmek ile başlamaktadır (Meydan, 2010).

Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan bireyler, nasıl ve neden öğrendiklerinin farkında olan dolayısıyla kendi öğrenmelerine yönelik sorumluluk alabilen, öğrenme yöntemlerinden kendilerine en uygununu seçebilen bireylerdir (Eurydice, 2002; akt. Çatal, 2019). Günümüz dünyasında bilgi sürekli değişen ve gelişen bir haldedir. Bu duruma ayak uydurabilen bireylerin yetişmesi için de bireylerden beklenen; kendi öğrenme sorumluluklarını alması, kendi öğrenmelerini organize etmesi ve öğrenmeyi öğrenmesidir. Thomas ve Brown'a (2016) göre öğrenmeyi öğrenen bireyler, nasıl öğreneceklerinin cevabını bulup kendi sistemini kurabilen ve öğrenemeyeceği hiçbir şey olmadığını görebilen bireylerdir. Dolayısıyla birey yapabileceği, başarabileceği ve üstesinden gelebileceği görevler hakkında daha az kuşku duyar (Bandura, 1977; akt. Schunk, 2014). O halde bireyin her şeyden önce, başarabileceğine dair bir inancının olması gerekmektedir. Bu durum literatürde "öz yeterlik" kavramıyla açıklanmaktadır.

2.8.2.4. Öz-Yeterlik

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramında bahsedilen öz yeterlik kavramı, kişinin benlik kazanmasında önemlidir (Yoldaş, vd., 2016). Bandura'ya göre öz yeterlik, bireyin öğrenme ve davranışlarını yeterli seviyelere ulaştırmak adına kendi yeteneğine olan inancının ifadesidir (Zimmerman, 2008). Schunk'a (2014) göre bireyin bir şeyi yapmak için kendini yeterli görmesi ile ne yapacağını bilmesi birbirinden çok farklıdır. Bireyler kendi becerilerini ve yeteneklerini değerlendirdikten sonra davranışa geçerler. Bu durumda öz yeterlik, kişinin gerekli davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısıdır. Akademik anlamda özyeterlik, bireylerin akademik bir görevi istenen düzeyde gerçekleştirebileceklerine, başarılı olabileceklerine dair inançlarını ifade etmektedir (Koç ve Arslan, 2017).

Bazı öğrenciler olumlu sonuçlar görmek için belirli davranışlarda bulunmaları gerektiğini düşünemezler ama genellikle bu davranışları yapmaya yetenekleri olmadığını

düşünürler (Schunk, 2014, 106). Örneğin; bir öğrenci sınavda iyi not alabilirse öğretmen veya ailesi tarafından beğenileceğini düşünür, ancak bunu istemesine rağmen cevapları bilmediğini düşünerek bildiği sorulara bile cevap vermekten kaçınır. İşte bu durum “*düşük özyeterlik*” ile açıklanmaktadır. O halde öz yeterlik davranış tercihlerini etkileyebilir. Öz yeterliği düşük olan öğrenciler etkinliklere katılmaktan çekinebilirler ya da sadece başarılı olacaklarını düşündükleri etkinlikleri seçmek isteyebilirler (Aydın ve Atalay, 2015). Bu durum ise öğrenmede etkili olduğu düşünülen daha fazla çabalamayı dolayısıyla motivasyonu etkileyebilir (Pajares, 1996). Öz yeterliği yüksek olan bireyler ise zorluklar karşısında daha çok çaba gösterirler ve mücadeleye hazır hale gelmek için gerekli becerilere sahip olmak isterler (Schunk, 2014, 107).

Öğrenciler belirlenen görevler üzerinde çalışırken, kendi performansını gözlemler ve kendi ilerlemelerini değerlendirirler. Hedef belirleme, kendini gözleme ve kendini değerlendirme tepkileri öz yeterlik inancından etkilenir. Öğrenciler eğer kendi hedef ilerlemelerinden memnunsa becerilerini geliştirebileceklerini düşünürler. Hedefe ulaştıklarında yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenenler olurlar. Bu durum öğrencileri yeni zorlu hedefler belirlemeye yönlendirir (Schunk, 1990). Başka bir ifadeyle öğrenme için sorumluluk aldıklarında daha başarılı olduklarını görürler ve öz yeterlik inançları gelişir. Zimmerman ve Kitsantas’a (2005) göre de öğrencilerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili öz yeterlik inançları, öğrenme için sorumluluk alma algılarını etkileyecek şekilde boyutlandırılmıştır.

Pajares’e göre (2002) özyeterlik inançlarının ortaya çıkışı dört kaynağa bağlıdır. Bunlar:

- Geçmiş yaşantılar, en etkili bilgi kaynağıdır ve kişinin önceden edindiği tecrübeler sonucu ortaya çıkanları değerlendirilmesidir. Bireyin kendisini başarılı saydığı sonuçlar özyeterliği artırmaktadır.
- Dolaylı yaşantılar, bireylerin kendi yaşantılarından emin olmadıkları durumlarda etkilidir. Birey, öz yeterlik inançlarını başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek şekillendirir. Eğer birey, daha başarılı modelleri gözlemlerse öz yeterliğine katkı sağlar
- Sözel ikna, bireylerde öz yeterlik inancı oluşturan diğer bir kaynaktır. Bireyin başarılı olacağına dair sözlerle başarıya özendirilmesi, özyeterliğine olan inancın gelişmesine katkıda bulunur.

- Bedensel ve duyuşsal durumlar ise bireyin kaygı, stres, endişe gibi ruh halini yansıtan durumlar ile bireyin fiziksel olarak rahat olması durumunu ifade etmektedir. Olumsuz düşünce ve duygular bireyin öz yeterlik inancını olumsuz etkiler (Pajares, 2002).

Yapılan tüm açıklamalar ışığında öğrenmeye yönelik sorumluluk ağırlıklı olarak bireylerin akademik yaşamıyla ilgili beklenen davranış standartlarına genel bir uyum gösteren bir dizi davranış olarak görülebilir. Bireyin öğrenme sorumluluğunu almasında öğrenmeyi harekete geçiren ve destekleyen içselleştirilmiş motivasyonlara, tutumlara, inançlara sahip olmanın yanı sıra, özgür irade, öğrenmenin kişisel kontrolü (öz düzenleme) ve öz yeterlik gibi kavramların ne derece etkili olabileceği yukarıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır. Bu kavramları öğrenci özerkliğini ve sorumluluğunu inşa eden unsurlar olarak ele alabiliriz.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda öğrenme sorumluluğu ve dijital oyun bağımlılığı ile ilgili ulaşılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Sorumluluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.9.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özen, Gülaçtı ve Çıkılı (2002), yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin sorumluluk alma ve davranışa dönüştürme durumlarında karar alırken ve kararını uygularken, denetim odağının içten mi yoksa dıştan mı olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Sorumluluk duygusunun hangi derecede davranışa yansıdığının cevabını arayan araştırmacılar, gerekli verileri toplamak amacıyla “*Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Değerlendirme Envanteri*” ile “*İç-Denetimsel Sorumluluk, Dış Denetimsel Sorumluluk Ölçeği*” kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 8.sınıf öğrencilerinden 180 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma betimsel survey modelindedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; sorumluluğun denetim odağının dıştan olmasının, yaşantılarda sorumlu davranışlara yer vermede, denetim odağının içten olmasına göre daha az kararlı olduğu saptanmıştır.

Yontar ve Yurtal (2006), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden ne gibi sorumluluklar beklediklerini ve sorumluluk kazandırırken hangi yöntemleri

kullandıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek istemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda 31 sınıf öğretmeni ile çalışan araştırmacılar, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplamışlardır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan araştırmacılar, öğretmenlere; öğrencilerden bekledikleri sorumluluklar, öğrencilerin hangi sorumlulukları yerine getirmedikleri ve yerine getirilmeyen sorumluluklar için başvurdukları yöntemlere ilişkin sorular sormuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrencilerden en fazla verilen ödevleri yapmaları, verilen diğer (nöbet, başkanlık, kulüp çalışmaları gibi) görevleri yerine getirme, derse konsantre olma, sınıftaki araç ve gereçleri düzenli kullanma, derse zamanında ve hazırlıklı gelme, arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygılı olma, temizliğine dikkat etme davranışlarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerle baş etme yöntemi olarak genellikle, öğrenci ve ailesiyle birebir görüşme, sözlü ikazda bulunma, görev listeleri, not defteri tutma, olumlu davranışları övme ve ödüllendirme gibi davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir.

Özkasap (2009), İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli İngilizce eğitiminde kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini, bu süreçte kendilerine yükledikleri sorumlulukların hangi derecede olduğunu ve öz-düzenleme ile sorumluluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada başlangıç, orta seviye öncesi, orta ve ileri düzeyde İngilizce yeterlik seviyesinden toplam 503 öğrenci ile çalışan araştırmacı, veri toplama sürecinde anket ve görüşme tekniklerinden yararlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğrenen Türk üniversite öğrencileri, öz düzenleme sürecinde kendilerini kısmen yeterli hissettiklerini ve kendilerini öğretmenlerinden biraz daha fazla sorumlu gördüklerini belirtmişlerdir. Bu iki kavram arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşan araştırmacı ayrıca öz yeterlik dışında ilgi ve motivasyon gibi kavramların öğrenme sorumluluğu ile ilişkili olabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin kullandığı ders kitaplarında bulunan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmesindeki etkisini, öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan Gömleksiz, Kılınç ve Cüro (2011), ilköğretim 3-4 ve 5. sınıflarda görev yapan 141 öğretmenle çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, 24 maddeden oluşan beşli Likert tipi ölçek kullanmışlardır. Betimsel nitelikte olan bu araştırmanın sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenler, öğrenme sorumluluğunu geliştirmesi ve öğrencileri daha aktif kılması sebebiyle ders kitaplarındaki etkinlikleri etkili bulmuşlardır. Sınıf değişkenine göre öğretmen görüşlerinde bir farklılık

olmadığını belirten araştırmacılar, tüm gruplardaki öğretmenlerin etkinlikleri, öğrenmeye karşı motivasyonu sağlama, iş birliğini geliştirme, öğrenmeye aktif katılım sağlama, öğrenme becerileri ile sorumluluklarını geliştirmede etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda görevini sürdüren öğretmenlerin, sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan okullarda görevini sürdüren öğretmenlere göre ders kitaplarındaki etkinlikleri, öğrencilerin sorumluluklarını geliştirmede daha az etkili buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Semerci ve Pamuk (2012) yaptıkları çalışmada “*Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği*”ni (ÖÇS) geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizini yapmışlardır. Tarama yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın örneklemini 328 dördüncü sınıf, 301 beşinci sınıf olmak üzere 629 öğrenci oluşturmuştur. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin toplam varyansı (%36,94, *fit endeks değerleri* $\chi^2/df=2,587$, $GFI=.94$, $AGFI=.93$, $CFI=.95$, $RMSEA=.04$ ve $SRMR=.04$) olarak ve Cronbach Alpha katsayısı 0,83 ve iki yarı puanları arasındaki korelasyonu yaklaşık 0,78 olarak bulmuşlardır. Araştırmacılar, çıkan sonuçlara göre dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bu ölçekten yararlanabileceğini belirtmişlerdir.

Yeşil (2013), yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencileri ile çalışmış ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan çalışmanın örneklemi, 591 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “*Kişisel Bilgi Formu*” ve araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “*Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği II*” yi kullanmıştır. Birinci faktörde “*Dış yönetimli öğrenme sorumlulukları*”; ikinci faktörde ise “*Öz yönetimli öğrenme sorumlulukları*” olmak üzere iki faktör ve 22 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipindedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dış yönetimli öğrenme sorumluluklarını yerine getirmesinde anlamlı bir fark bulan araştırmacı, öğrenmeye yönelik sorumluluklarını, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, alt sınıflardaki öğrencilerin üst sınıflardaki öğrencilerden, dershaneye gitmeyen öğrencilerin giden öğrencilerden ve genel liselere devam eden öğrencilerin Anadolu liselerine devam eden öğrencilerden daha iyi yerine getirdiklerini saptamıştır.

Yontar (2013) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan sorumluluk değerinin, empati becerisi ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda beşinci sınıf öğrencileri ile çalışan araştırmacı; sorumluluk ve empati becerisi arasındaki ilişkiyi cinsiyet, Sosyal Bilgiler dersi ve okul sosyo-ekonomik düzeyi bağlamında incelemiştir. Karma yöntemle göre desenlenen araştırmanın nicel boyutunda

ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Beşinci sınıfta öğrenim gören 36 şubeden toplam 1079 öğrenciye, “*Çocuklar için Sorumluluk Ölçeği*” ve “*Empati Ölçeği*” uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise görüşme yöntemi kullanılmış ve 36 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarını iki boyutta değerlendiren araştırmacı ilk boyutta, öğrencilerin empati ile sorumluluk düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öğrencilerde ölçülen empati düzeylerinin ölçülen sorumluluk düzeylerini anlamlı olacak şekilde yordadığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha düşük sorumluluk ve empati düzeylerinin olduğu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin sorumluluklarını anlamlı bir şekilde etkilemediği saptanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yapılan görüşmelerde çalışma grubundaki öğrencilerin çoğu evdeki ve okuldaki sorumluluklarını yerine getirdiklerini ve yarıya yakını ise sorumlulukların kendisine hatırlatılmasına ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir.

Çam ve Oruç (2014), çalışmalarında öğrenme sorumluluğu ve güç dengesi hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlar ve dört ilköğretim öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bir vaka incelemesi olan araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, eğitimin öğrenci merkezli yapılması gerektiğini fakat bunun nasıl yapılacağı konusunda eksik olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ve eğitim programındaki fazla bilgi yükünün, bu uygulamanın gerçekleştirilememesinin nedeni olarak görmüşlerdir.

Kaya ve Doğan (2014), öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini ölçmek için “*Öğrenci Sorumluluk Ölçeği*” geliştirmeyi ve geliştirilen ölçeğin geçerlik-güvenirlilik çalışmalarını yapmayı amaçlamışlardır. Lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada Bolu ilinde öğrenim gören 516 lise öğrencisi, çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda geliştirilen ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu hem eğitim hem de psikoloji alanında kullanılabileceği belirtilmiştir.

Çalışmasında “Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu etkisini” belirlemeyi amaçlayan Çatalbaş (2016), üçüncü sınıf öğrencileriyle çalışmış ve öntest-sontest kontrol gruplu desenden yararlanmıştır. Deney ve kontrol grubunu farklı okullardan kümeleme yaparak seçen araştırmacı, deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklere; kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere yer vermiştir. Her iki grupta 20’şer kişiden oluşmaktadır. Araştırmada ön test ve son test olarak Semerci ve

Pamuk (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği” ni kullanan araştırmacı, ön test sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Araştırma sonuçlarına göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubuna son test uygulamasından 21 gün sonra kalıcılık testi de uygulayan araştırmacı öğrenme ve çalışma sorumluluğu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını ifade etmiştir.

Erişti (2017), öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini, tüm dersler ve öğrenme alanları ile direkt ilişkilendirebilecek, öğrenmeye yönelik davranışları yerine getirme durumlarını, öğrenme sorumluluğu bağlamında belirleyebilmek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu lisans düzeyindeki 520 üniversite öğrencisi oluşturmıştır. Geliştirilen ölçek sonucunda araştırmacı, öğrenme sorumluluğu içeren davranış örüntülerini, dört faktör altında yer alan 28 madde ile açıklamıştır. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin ($\alpha=.927$) olarak hesaplandığı ve toplam elde edilen varyansın %54’ünün açıklandığı belirtilmiştir.

Yakar (2017), yaptığı tez çalışmasında, fen bilimleri dersinde, potansiyel gelişim alanı bağlamında, öğrenme görevlerini kullanarak ortaokul altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını, fen öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını ve fen başarılarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması deseninde yapılan araştırmanın çalışma grubunu 16 tane altıncı sınıf öğrencisi oluşturmıştır. 16 öğrenciyi, öğrenme sorumluluğu, Fen Bilgisi dersine yönelik motivasyon ve Fen Bilgisi başarılarına göre 8 potansiyel gelişim alanı partneri olarak belirlemiştir. Gerçekleştirilen öğrenme görevleri hakkındaki görüşler ile ilgili verilere öğrenci, veli ve öğretici/uygulayıcı görüşlerini alarak ulaşan araştırmacı, verileri betimsel analiz tekniğine uygun olarak çözümlediğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda beş ay süreyle yapılan öğrenme görevlerinin, öğrenme sorumluluğunu, Fen Bilgisi dersine ilişkin motivasyonu ve Fen Bilgisi dersine yönelik başarılarını geliştirdiği saptanmıştır.

Yakar ve Saracaloğlu (2017), çalışmalarında ortaokul öğrencilerine yönelik öğrenme sorumluluğu ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Muğla ilinde üç farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 335 öğrenci, çalışmanın örneklemini oluşturmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 35 maddelik bir ölçme aracı geliştiren araştırmacılar, ölçeğin ortaokul düzeyinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Aydın (2019), “İlkokul Öğrencilerinin Okul Sorumluluklarını Geliştirmeye Yönelik Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kademeli sorumluluk eğitimi modeliyle öğrencilerin sorumluluk alma ile ilgili davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi, bu konudaki problemleri azaltmayı ve sorumluluk sahibi olmanın nasıl hissettirdiğini ders sürecindeki deneyimlerle öğrencilere yaşatmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmacının kendi görev yaptığı ilkokuldaki 15 dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmacı aynı zamanda çalışma grubunun öğretmenidir. Uygulama süreci dokuz hafta süren çalışmada araştırmacı, öğrencilere okulla ilgili bireysel sorumluluklar vermiş, sorumluluk ile ilgili hikâye dinleme ve öykünleme, masallarla ilgili hayal kurma, şiir okuma ve dinleme, şarkı söyleme, meşale yakma, drama atölyesi, menemen etkinliği, film izleme ve workshop etkinliklerinden oluşan ders hazırlayıp, uygulamıştır. Araştırma sonunda öğrencilerde olumlu yönde sorumluluk bilincinin geliştiği saptanmıştır.

Ateş (2020), yaptığı çalışmada, öğrenme sorumluluğu ve yaratıcı problem çözme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Yozgat ilinde bulunan iki ortaokuldaki toplam 280 ortaokul öğrencisine Yakar ve Saracaloğlu’nun (2017) geliştirdiği “*Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği*” ile “*Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri*” ölçeklerini uygulamıştır. Nicel yöntemlerden ilişkisel tarama desenine göre tasarlanmış araştırmanın bulgularına göre, öğrenme sorumluluğu ve yaratıcı problem çözme arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarının ve yaratıcı problem çözme becerilerinin baba öğrenim durumu ve cinsiyete göre farklılaştığı ama sınıf düzeyi ile anne öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Kolan’ın (2020) çalışmasında problemleri internet kullanımı ve öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemlere cevap aranmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemi Aydın ilinde bulunan farklı türlerde liselerdeki 1005 öğrenci oluşturmıştır. Araştırmada veri toplamak için Yeşil (2013) tarafından geliştirilen “*Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (Lise Öğrencisi Formu)*” ve “*Problemleri İnternet Kullanımı Ölçeği*” kullanan araştırmacı, elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının iyi düzeyde olduğu, öğrencilerin “*dış yönetimli öğrenme sorumlulukları*” alt boyutundan aldıkları puanların “*öz yönetimli öğrenme sorumlulukları*” alt boyutundan aldıkları puanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk puanlarının interneti kullanım süresi, kullanım amacı ve cinsiyetlerine göre

anlamalı bir şekilde farklılaştığı, öğrenmeye yönelik sorumluluk ve problemleri internet kullanımı arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca problemleri internet kullanımı ölçeğinin alt boyutlarından biri olan “aşırı kullanım alt boyutu”ndan alınan puanların öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Özbulat (2020), yaptığı çalışmada öğrenme sorumluluğu ile okul motivasyonunu, akademik ortalama, sınıf düzeyi, düzey kümesi ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmada Düzce ilinde bulunan, düzey kümesi uygulaması yapan ve yapmayan devlet ortaokullarından toplam 960 öğrenci, örnekleme oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen “*Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği*” ile “*Okul Motivasyonu Ölçeği*” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin ve 5.sınıf öğrencilerinin diğerlerine göre daha yüksek seviyede öğrenme sorumluluğu ve okul motivasyonuna sahip olduğu belirlenmiştir. Düzey kümesi uygulaması yapılan ve yapılmayan okullar arasında akademik ortalaması yüksek olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış fakat akademik ortalaması orta ve düşük olan alt grup öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrenmeye yönelik sorumluluk ve okul motivasyonu arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Şenkal (2020), yaptığı çalışmada ortaokul 5.sınıf öğrencileri ile çalışmıştır ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk ile çalışma sorumluluğuna yönelik görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden açımlayıcı deseni kullanan araştırmacı, 1138 kişiden oluşan bir örneklem grubuyla çalışmıştır. Nicel verileri toplamak için Semerci ve Pamuk’un (2012) geliştirdiği “*Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu*” ölçeğini kullanan araştırmacı, araştırmanın nitel boyutunu durum çalışması olarak desenlemiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nitel çalışma grubu 13 ortaokul öğrencisinden oluşturulmuş ve veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla öğrenme ve çalışma sorumluluğuna sahip olduğu, öğrenme ve çalışma sorumluluğunun okullara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu olarak gördükleri etkinliklerin daha çok ödev yapma, kitap okuma, konu tekrarı ve test çözme olduğu; öğrencilerin ödev yapma konusunda sorumluluk gösterdikleri, ödevlerini sıklıkla yaptıkları, ödev yapma gerekçelerinin ise daha çok öğrenmek, sorumlulukları olarak görmek ve eksi almamak şeklinde sıralandığı saptanmıştır.

Gürkez (2021), üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenme sorumluluğu üzerindeki robotik kodlama eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacının hazırladığı robotik kodlama eğitimi, dört hafta ve haftada dört saat olacak şekilde planlanıp uygulanmıştır. Karma yöntemle uygun desenlenen araştırmada nicel bölüm “*öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen*” olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20’si kontrol 20’si deney grubunda olmak üzere toplam 40 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla öğrencilerin dersteki başarısını ölçmek amacıyla geliştirilen “*Akademik Başarı Testi*”, Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen “*Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği*” ve “*Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve öğrenmeye yönelik sorumluluk puanlarının eğitimden sonra anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır.

2.9.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Corno (1992) çalışmasında motivasyon ve sınıftaki öğrenme performansı ile ilgili özelliklerin, öğretmen-öğrenci rolleri ve tutumlarındaki değişimler ile akademik çıktıları ve başarıları etkileyen eğitim durumlarındaki değişimlerin nasıl etkileşimde bulunduklarını incelemiştir. Öğrenme sorumluluğu bağlamında okul performansına katkıda bulunan öğretmen veya eğitim programı faktörleri ile ilgili olarak öğrenci katılımının ve motivasyonun dinamiklerini tartışan araştırmacı, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri ve okul performansları için sorumluluk almaya ve sorumluluğu teşvik etmeye yönelik önerilerde bulunmuştur.

Bacon (1993), yaptığı çalışmada öğrenci gözünden öğrenmeye yönelik sorumluluğu değerlendirmiştir. Dört ay süren bir katılımcı gözlem yapan araştırmacı ardından California’da bulunan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 52 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisiyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluğu olarak gördükleri altı kategori tespit etmiştir. Bunlar; verilen işi yapmak, kurallara uymak, dikkat etmek, öğrenmek-çalışmak, denemek-çabalamak ve verilen-alınan bir şey olarak sorumluluk olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okulu öğrendikleri bir yer olarak görmedikleri, işleri zorlaştıran bir kontrol ile iş yapılan ve aslında öğrenmeye yönelik sorumluluk aldıklarını söyleseler bile zorunda oldukları için sorumluymuş gibi davrandıkları bir yer olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Lee ve Smith (1996) boylamsal nitelikte bir çalışma yaparak 1988 yılından başlayarak öğretmenlerin çalışma düzeninin öğrencileri nasıl etkilediği sorusu üzerine araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmada öğretmenlerin çalışmalarını; öğrenci kazancı ve kollektif sorumluluk, personel iş birliği ve sınıf/okul çalışma koşulları olmak üzere üç yapıda ölçen araştırmacılar sonuçları sekizinci ve onuncu sınıflar arasında matematik, okuma, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinin başarı kazanımları ve bu kazanımların sosyal dağılımı üzerinde değerlendirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarıları ya da başarısızlıkları için sorumluluk aldığı okullarda önemli ölçüde daha yüksek başarı kazanımı elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca, bu okullarda başarı kazanımlarının sosyal olarak daha adil dağılım gösterdiği görülmüştür.

Schunk ve Zimmerman (1997) yazdıkları makalede modelleme yoluyla gözlemsel öğrenmeye özel vurgu yaparak öz düzenleme becerilerinin gelişiminin sosyal kökenlerini incelemişlerdir. Öz düzenleme üzerine sosyal bilişsel bir bakış açısı sunan makalede, öğrencilerin akademik anlamda yeterliklerinin ilk olarak sosyal öğrenme yoluyla gelişmeye başladığı ve daha sonra dört seviyeden (gözlem, taklit, öz kontrol ve öz düzenleme) oluşan bir dizi süreçten geçerek oluştuğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimi için, öz düzenlemeli süreçleri kullanmasının gerekliliği üzerinde durulmuş ve bunun da öğrencilerin öz yeterlik algısı ile öğrenmeye yönelik motivasyon arasındaki artan ilişkiye bağlı olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar bu makale ile kısaca hem öz düzenleme becerilerine sahip öğrencileri tanımlamak hem öğrenme süreçlerini hem de öğrenmeye yönelik motivasyonlarını geliştirmek için kavramsal ve ampirik bir temel sağlamayı amaç edinmişlerdir.

Zimmerman ve Kitsantas (2005), yaptıkları çalışmada ev ödevlerinin öğrencilerin öz yeterliklerindeki rolünü ve öğrencilerin organize etme, ezberleme, konsantre olma, izleme gibi öğrenme süreçlerinin kullanımına ilişkin inançlarını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini farklı etnik gruplardan oluşan ve karışık sosyo-ekonomik statülü ailelerin olduğu, Amerika'nın büyük bir metropol bölgesinde bulunan bir lisede öğrenim gören 179 kız öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Veri Anketi", "Ödev Anketi (Homework Survey)", araştırmacılar tarafından oluşturulan "Öğrenme için Öz Yeterlik Formu (Self-efficacy for learning form)" ve "Öğrenme için Algılanan Sorumluluk Ölçeği (Perceived Responsibility for Learning Scale)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ev ödevinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu ve ev ödevinin öz düzenlemeye faydası bulunduğu saptanmıştır.

Ayrıca ev ödevi uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarını ve öğrenme sorumluluğu algılarını yordadığı belirtilmiştir.

Allan (2006), çalışmasında öğrencilerin sorumluluk eksikliği ve bu kavramın kesin anlamı üzerinde fikir birliği bulunmadığından bahsetmiş ve literatürdeki bu eksikliği doldurmak gerektiğini belirtmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmasında, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramına ilişkin algılarını; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yerine getirme konusunda tutum ve davranışlarını ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramına ilişkin anlayışları ile tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kavramı ile ilgili algılarının ve tutum ve davranışlarının yaşa ve cinsiyete göre nasıl değiştiğini de inceleyen araştırmacı hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğrenim gören 10-17 yaş aralığındaki 286 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları ancak bu olumlu tutumu kendi kendine öğrenenler olarak davranışlarına yeterli düzeyde yansıtmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini yeterli derecede sorumlu öğrenciler olarak gördükleri; tutum ve davranışları ile öğrenmeye yönelik sorumluluk anlayışları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Carpenter ve Pease (2013), standart hale getirilmiş testlerin öğrencileri pasif rollere soktuklarından ve öğrencilerin yaşamları boyunca öğrenenler olarak kalmaları için daha fazla sorumluluk üstlenmeleri gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha fazla sorumluluk almalarını sağlayan öz denetim, iş birliği ve akademik zihniyet gibi üç temel beceriyi tanımlamışlardır. Öğrencilerin daha aktif, daha başarılı ve yaşam boyu öğrenenler olmalarına yardımcı olmak için müfredat dışı öğrenme becerilerini geliştirmenin ve pekiştirmenin gerekliliği üzerinde duran; bunun ise sınıf temelli ve müfredata gömülü müdahaleler ile mümkün olabileceğini savunan araştırmacılar, makalede öğrencileri daha fazla sorumluluk için hazırlama zorunluluğuna, müfredat dışı öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin başarıyı teşvik etmek için gerekli olduğuna ve öğrencilerin daha başarılı öğrenciler olmak için geliştirilmesi gereken üç beceriye değinmişlerdir.

Cook-Sather ve Luz (2015), yükseköğretimde öğrenci katılımının giderek daha önemli hale geldiğinden ve öğrencilerin daha fazla sorumluluk almak için nasıl teşvik edilmesi gerektiği ile ilgili soruların ortaya çıktığından bahsetmişlerdir. Pedagojik uygulama keşiflerinde öğrencileri bir danışman olarak konumlandıran öğrenci ve öğretim elemanı ortaklığının, sınıf katılımını ve öğrenci sorumluluğunu teşvik edici ve

destekleyici nitelikte olduğunu düşünen araştırmacılar, bu türden bir ortaklığın birçok öğrenci için bir “eşik kavramı” oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri’nin kuzeydoğusunda bulunan bir beşerî bilimler enstitüsünde, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımının ve öğrenme sorumluluğunun nasıl teşvik edildiğini inceleyen araştırmacılar, bir durum çalışması deseninde araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırma sürecinde öğrenci ve öğretim elemanının ortaklığı ile oluşan eşik düzeyinin geçilmesiyle öğrencide öğrenmeye yönelik sorumluluğun nasıl daha fazla geliştiği ele alınmıştır. Araştırma sonucunda sınıfların daha demokratik alanlar olarak yeniden düzenlenmesiyle öğrenme ve öğretme çalışmalarında sorumluluğun daha fazla paylaşılma potansiyeli içerdiği saptanmıştır.

Fritz (2016), çalışmasında öğrencinin öğrenme sorumluluğunu teşvik etmek için öğrenme analitiğinin nasıl kullanılacağını göstermeyi ve yardımcı olan ders tasarımlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın birincil amacını, öğretim teknolojisinin öğretme ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini keşfetmek; ikincil amacını ise öğrencinin öğrenme sorumluluğunu teşvik etmek için etkili olan ders tasarımlarını belirlemek şeklinde ifade etmiştir. Yüksek öğretimde kullanılan çevrimiçi bir öğrenme sisteminin kullanımına odaklanan çalışmacı, bu sistem üzerindeki öğrenci etkinliklerini ve University of Maryland, Baltimore County (UMBC) yönetim sistemindeki geri bildirimleri analiz etmiştir. Bu iki sistemin geri bildirimlerini otomatik olarak toplayan araştırmacı kullanıcı etkinliği verileri ile etkili ders tasarımları hakkında bilgi edinmeyi ve bu verilerin öğrencilerin akademik sonuçlarıyla ilgili olup olmadığı hakkında gözlemler yapmayı amaçlamıştır.

Ayish ve Deveci (2019), yaptıkları çalışmada mühendislik eğitimi alan 124 birinci sınıf öğrencisi için sorumluluğun ne anlama geldiğini, kendilerinin ve akranlarının öğrenmesine katkıda bulunan faktörler açısından sorumluluğu nasıl algıladıklarını araştırmışlardır. Bu bağlamda öğrencilere araştırmacılar tarafından 5’li Likert tipinde hazırlanan ve altı sorudan oluşan “Öğrenciler için Sorumluluk Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler kendi öğrenmeleri için akranlarının öğrenmesini desteklemekten daha fazla sorumluluğa sahip olduklarına ve kendi öğrenmeleri için gerekli olan ödev ve sorumlulukları belirleyebildiklerine inanmaktadırlar.

Postiglione (2020), yaptığı karma yöntem çalışmasında, öğrencinin okulda bireysel sorumluluğu kabul etmesine ilişkin öğretmen algıları ile cinsiyeti, sınıf düzeyi, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, öğretmenin cinsiyeti, öğretmenlik deneyimi (yıl) ve

öğretmenin öğrencileri desteklemek için yeterli kaynak erişimine sahip olması arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Altı öğretmen ve 90 öğrenci ile çalışmasını yürüten araştırmacı, araştırma sonucunda öğretmen algıları ile öğrenci cinsiyeti, öğrenci sınıf düzeyi, öğretmen cinsiyeti ve öğretmenlik deneyimi arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Ayrıca araştırmanın nitel sonuçlarına göre velilerin, öğrenci-öğretmen ilişkisinin, okul programlarının ve akademik başarının öğrencinin bireysel sorumluluğunu etkilediğini belirtmiştir.

2.9.2. Sorumluluk ile İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Literatür incelendiğine öğrenme sorumluluğu ve öğrenme sorumluluğunu açıklamada kullanılan kavramlarla ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Bu kapsamda öğrenme sorumluluğu ile ilgili yapılan 19'u yurt içi, 11'i yurt dışı olmak üzere toplam 30 çalışmaya ulaşılmıştır.

“Öğrenme sorumluluğu” ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan birçok araştırma ve makalenin yer aldığı görülmektedir. Ulaşılan çalışmaların dokuzunda ortaokul (Özen, Gülaçtı ve Çıkkılı, 2002; Yontar, 2013; Yakar, 2017; Yakar ve Saracaloğlu, 2017; Ateş, 2020; Özbulat, 2020; Şenkal, 2020; Gürkez, 2021; Bacon, 1993, dördünde lise (Yeşil, 2013; Kaya ve Doğan, 2014; Kolan, 2020; Zimmerman ve Kitsantas, 2005), dördünde üniversite (Özkasap, 2009; Cook-Sather ve Luz, 2015, Fritz, 2016; Ayish ve Deveci, 2019) beşinde ilköğretim öğrencileri (Semerci ve Pamuk, 2012; Aydın, 2019; Allan, 2006; Postiglione, 2020; Çatalbaş, 2016) çalışma grubunu oluşturmuştur. Bunun yanı sıra öğretmen görüşlerinin ele alındığı beş çalışmaya (Lee ve Smith, 1996; Yontar ve Yurtal, 2006; Gömleksiz, Kılınç ve Cüro, 2011; Çam ve Oruç, 2014; Çelebi ve Çetinkaya, 2018) ulaşılmıştır. Ulaşılan yabancı çalışmalardan üçü (Corno, 1992; Schunk ve Zimmerman, 1997; Carpenter ve Pease, 2013) derleme türünde makalelerdir.

Araştırmalarda katılımcıların öğrenme sorumluluğu düzeylerinin belirlenmesi için en çok kullanılan modelin ilişkiel tarama ve tarama modelleri olduğu görülmektedir (Özen, vd., 2002; Özkasap, 2009; Yeşil, 2013; Yontar, 2013; Ateş, 2020; Kolan, 2020; Özbulat, 2020, Şenkal, 2020). Katılımcıların öğrenme sorumluluğu ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için yapılan nitel çalışmalar da bulunmaktadır (Yontar ve Yurtal, 2006; Gömleksiz, vd., 2011; Çam ve Oruç, 2014; Bacon, 1993). Ayrıca öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi için farklı yaş kategorilerine yönelik ölçek

geliştirme çalışmaları mevcuttur (Semerci ve Pamuk, 2012; Kaya ve Doğan, 2014; Erişti, 2017; Yakar ve Saracaloğlu, 2017). Bunların yanı sıra öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye yönelik eylem araştırması (Yakar, 2017; Aydın, 2019) ve karma yöntemle göre desenlenmiş (Yontar, 2013; Şenkal, 2020; Postiglione, 2020; Gürkez, 2021) çalışmalar da mevcuttur.

Yapılan çalışmalarda öğrenme sorumluluğunu ölçen farklı ölçekler kullanılmıştır. En çok kullanılan ölçeklerin ise Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye Yönelik Sorumluluğu Ölçeği”, Yeşil (2013) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen “Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (ÖSO I)” ve lise öğrencilerine yönelik geliştirilen “Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği (Lise Öğrencisi Formu)” olduğu saptanmıştır. Ayrıca Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu” ölçeğinin de kullanıldığı iki çalışma bulunmaktadır. Ulaşılabilen çalışmalar doğrultusunda ilkokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyini ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Fakat Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin ilkokul 4.sınıf düzeyinde de kullanılabileceği belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda katılımcıların öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin; denetim odağı, öz düzenleme, öz yeterlik, öğrenmeyi öğrenme becerisi, empati becerisi, yaratıcı problem çözme becerisi, üstbiliş beceri farkındalığı, problemleri internet kullanımı ve okul motivasyonu ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca çalışmalarda öğrenme sorumluluğu düzeylerinin cinsiyet, akademik ortalama, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, etnik grup gibi demografik özelliklere göre farklılaşmaları ele alınmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını geliştirmek için yapılan eylem araştırmaları ve robotik kodlama eğitiminin öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma mevcuttur.

Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sorumluluğu genellikle ödev yapma ve verilen görevi yerine getirme olarak gördükleri; sorumluluklarını üstlendiklerinde mutlu, başarılı ve rahat hissettikleri, üstlenmediklerinde ise huzursuzluk, başarısızlık, gözden düşme korkusu gibi duygular hissettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrenme sorumluluğunun öz düzenleme, öz yeterlik, motivasyon, yaratıcı problem çözme becerisi, problemleri internet kullanımı gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ve öğrenmeye yönelik sorumluluk içeren davranışların çoğunun dıştan denetimli olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenler açısından ele alındığında ise öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri sorumlulukların ödev yapma, verilen diğer görevlerin (nöbet, başkanlık, kulüp çalışması) yerine getirilmesi, derse

konsantre olma, okul ve sınıf araç gereçlerini düzenli kullanma, derse hazırlıklı gelme gibi öğretimsel boyutta olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerle baş etme yöntemi olarak genellikle, öğrenci ve ailesiyle birebir görüşme, sözlü ikazda bulunma, görev listeleri yapma, not defteri tutma, olumlu davranışları övme ve ödüllendirme gibi davranışlarda bulundukları ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin öğrenme sorumluluğu kazandırmada ders kitaplarını etkili gördüğü sonucuna ulaşan bir araştırma da mevcuttur.

İlgili literatür incelendiğinde, sorumluluk ile ilgili nitel ve nicel birçok çalışmaya rastlanmaktadır fakat “öğrenme sorumluluğu” ile ilgili çalışmaların son dönemde artmaya başladığı görülmektedir. Bu durum öğrenme sorumluluğu ile ilgili çalışmaların tam doygunluğa erişmediği ve yapılacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrenme sorumluluğu ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda, sadece eylem araştırması ve deneysel modelle yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Sorumluluk eğitime erken yaşlarda başlamanın öneminin yapılan birçok çalışmada vurgulandığı düşünülürse ilkökul seviyesinde daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Yapılacak olan çalışmalarda öğrenme sorumluluğu, “kitap okuma alışkanlığı”, günümüz dünyasına özel bir problem olan “dijital oyun bağımlılığı”, dinleme ve konuşma becerisinin başarıdaki etkisi düşünüldüğünde “dinleme ve konuşma yeterliği”, “okula karşı tutum” gibi birçok değişkenle ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra öğrenme sorumluluğunun kardeş sayısı, okula başlama yaşı, öğrenim görülen sınıf mevcudu, konuşulan dil gibi demografik özelliklere göre farklılaşmaları ele alınabilir.

2.9.3. Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.9.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öz (2009) yaptığı çalışmada bilgisayar oyunlarının, çocuklardaki bilişsel performans düzeyine etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda bilgisayar oyunu oynama süresi ile bilişsel performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 9-10 yaşlarındaki toplam 84 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların bilgisayar oyunu oynama sıklığının bilişsel performans düzeyleri üzerinde anlamlı fark yaratabildiği ortaya çıkmıştır.

Horzum (2011) çalışmasında ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini Sakarya ilinde farklı sosyo ekonomik düzeydeki üç ilköğretim okulunun üç, dört ve beşinci sınıfta okuyan 100'er öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyet açısından erkek öğrencilerin, kız öğrencilere; sosyo-ekonomik düzey (SED) bakımından üst SED'deki öğrencilerin, orta ve alt SED'deki öğrencilere; sınıf bakımından 4. sınıftaki öğrencilerin, 3. ve 5. sınıftakilere göre oyun bağımlılığı yüksek bulunmuştur. Bilgisayar sahibi olma açısından oyun bağımlılığında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Koçak ve Köse (2014), yaptıkları çalışmada 13-14 yaş aralığındaki ergenlerin bilgisayar oyunlarını oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçlerini irdelemişlerdir. Araştırmada, Kütahya ilinde öğrenim gören 365 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Betimsel nitelikte yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre; günde 2 saatten fazla bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin aile, okul ve arkadaşlık ilişkilerinde sosyalleşme, yaşam kalitelerinde düşme, aile ve arkadaş iletişimde çatışma ve derslerde başarısızlık gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

Köksal (2015), ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılık düzeyleri, internet bağımlılık düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ili, Beyoğlu ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 179 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyo-demografik Veri Formu, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Ebeveyn ve Akran Bağlanma Envanterleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; internet bağımlılık ve dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında pozitif yönde; İnternet bağımlılık düzeyi ile bağlanma stillerinden anneye ve bağlanma için negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı ile bağlanma stillerinden anneye ve babaya bağlanma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Arslan, vd. (2015), yaptıkları çalışmada lise ve üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini ortaya koymayı ve bu bağlamda cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile aylık gelir gibi bağımsız değişkenlerinin öğrencilerin dijital bağımlılıklarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan bir lise ve iki üniversiteden toplam 325 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; oyun bağımlılığı boyutunda

erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, sosyal medya boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bağımlılığa sahip oldukları; öğrenim türü değişkeninde oyun bağımlılığı boyutunda lise seviyesindeki öğrencilerin üniversite seviyesindeki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bağımlılığa sahip oldukları ve öğrencilerin anne eğitim seviyeleri arttıkça oyun bağımlılıklarının ve sosyal medya bağımlılıklarının da anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır.

Hazar ve Hazar (2017) yılında yaptıkları çalışmada “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. 10-14 yaş aralığında bulunan öğrencilerden gönüllü olarak katılmayı kabul eden 364 öğrenciye uygulanan denemelik ölçek 31 maddeden oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin; “Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma”, “Oyun Sürecinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer”, “Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi” ve “Yoksunluğun Psikolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” olmak üzere dört alt faktöre sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak çocukların dijital oyun bağımlılığını ölçmek üzere 24 maddeden oluşan, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Yiğit (2017) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında özel bir okulda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerini belirlemeyi ve dijital oyun bağımlısı olan çocukların aile yaşantıları ile olmayan çocukların aile yaşantılarını, incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle göre modellenen çalışmanın örneklemi Van ilindeki bir özel okulda öğrenim gören 225 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunu çocukların dijital oyun bağımlılığını ölçmek için toplanan veriler, nitel boyutunu ise ebeveynler ile yapılan görüşmeler kapsamaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak Güneş ve Kayrı (2010) tarafından geliştirilen “İnternet Bağımlılık Ölçeği”ni kullanan araştırmacı, nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplamıştır. Çalışma sonucunda dijital oyun bağımlısı olan öğrencilerin ailelerinden daha az ilgi gördüğü, orta ve hafif düzeyde şiddete maruz kaldığı, teknolojinin olumsuz yönlerine karşı kendilerini çaresiz hissettikleri, ebeveynlerin kural koymada sıkıntı yaşadıkları bu yüzden de tamamen yasaklama yoluna gittikleri ve iletişimde bazı problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocuğunun dijital oyun bağımlısı olmasının suçlusu olarak arkadaş çevresini ve okulu gördükleri saptanmıştır.

Güvendi, vd. (2019) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 143 kız, 136 erkek olmak üzere 279

ortaokul öğrencisi oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak Hazar ve Hazar'ın (2017) geliştirdikleri “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ve Gültekin (2008) tarafından geliştirilen “Saldırganlık Ölçeği” ni kullanan araştırmacılar, bu iki ölçekte cinsiyet, ailenin dijital oyunu oynama süresini kısıtlaması, ailenin fiziksel aktiviteye katılımı desteklemesi, spor yapması, dijital oyun oynama süresi ve dijital oyunun oynandığı yer gibi alt faktörleri de değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda çocuklarının dijital oyun sürelerini kısıtlamayan, herhangi bir fiziksel aktiviteye katılımını desteklemeyen ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka bulgusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre saldırganlık ve dijital oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumu Türk kültüründe kız çocuklarına daha fazla sorumluluk yüklenmesi ve kız çocuklarının dijital oyunlara daha az vakti olması ile açıklamışlardır.

Kestane (2019), yüksek lisans tez araştırmasında ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile ders başarısı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş) göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 697 ortaokul öğrencisi ile çalışan araştırmacı çalışmasını ilişkisel tarama modeline göre desenlemiştir. Veri toplamak amacıyla “Sosyodemografik Bilgi Formu” ve Arıca (2017) tarafından hazırlanan “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre oyun bağımlısı öğrencilerin oyun oynayabilmek için diğer hobilerinden ve sorumluluklarından vazgeçtiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın diğer bulgularına göre başarı durumu ve dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki; cinsiyet, teknolojik imkanlar ve ailenin maddi durumu ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca oyun bağımlılığı olan çocuklarda olumsuz duyguların büyük bir etken olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Atak (2020), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında 10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini 10-14 yaş aralığındaki 419 ortaokul öğrencisi oluşturmıştır. Verilerin toplanmasında Hazar ve Hazar 'ın 2016 yılında geliştirdikleri “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ve Kocayörük (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Ölçeği” ni kullanan araştırmacı, örneklem grubunu kolayda örneklem yoluyla oluşturmıştır. Araştırma sonucunda dijital oyun bağımlılık düzeylerinin sosyal beceri düzeylerini azalttığı; okul, sınıf ve cinsiyet

değişkenlerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerini değiştirdiğini fakat sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaş (2020), yaptığı çalışmada Lemmens, vd. (2009) tarafından geliştirilmiş “Ergenler için Video Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ni referans alarak alanyazındaki diğer çalışmaları değerlendirmiş ve dijital oyun bağımlılığının belirtilerini, sebeplerini ve sonuçlarına yönelik hazırladığı anketi Erzincan’da öğrenim gören 400 ilköğretim, lise ve üniversite öğrencisine uygulamış ve “Dijital Oyun Bağımlılığı” düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda dijital oyun bağımlılığı ile benlik saygısı, sosyal yeterlik, psikolojik faktörler, yalnızlık ve bağımlılık ölçütleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk, vd. (2020) yaptıkları çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Analitik kesitsel bir çalışma olan bu araştırmanın örneklemini Ankara’da bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 230 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve Hazar ve Hazar (2017) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”ni kullanan araştırmacılar, çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi, akademik başarıları, annenin çalışma durumu, dijital oyun oynama süresi, dijital araçlara sahip olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmuşlardır. Ayrıca dijital oyun bağımlılığının hem akademik başarısızlığı hem de bazı sağlık risklerini beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir.

Özdemir (2021), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının ne düzeyde olduğunu, öğrencilerin bağımlılık düzeyleri ile sosyal eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığını; dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile öğrencilerin sosyal uyumları, madde ve şiddetten kaçma eğilimleri, okul ve aile statüleri, hedef ve idealler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında Mersin ilinde öğrenim gören 987 ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmış ve öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyini belirlemek amacıyla “Ortaöğretim Öğrencilerinin Online Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ile sosyal eğilimlerini ölçmek amacıyla “11-20 Yaş Öğrencilerde Sosyal Eğilimler Ölçeği” dijital ortam üzerinden uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin %51,4 ‘ünün risk grubunda, %29’unun kontrol kaybının başladığı grupta, %10’unun bağımlı grupta ve %8,8 ‘inin kontrolün bireyde olduğu grupta yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile

cinsiyet, oyun türü ile oynama süresi, sosyal uyum düzeyleri ve aile statüleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Aras (2021) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi ve dijital oyun bağımlılığının çeşitli demografik özellikler (cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, oyun oynama süresi, oyun oynamak istenen süre, kesintisiz en uzun oynama süresi, interneti ve sosyal medyayı kullanma amacı, bir haftada izlenen film sayısı) bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde bulunan özel bir ortaokulda öğrenim gören 323 öğrenci oluşturmuştur. Verileri “Ucla Yalnızlık Ölçeği”, “Çocuklar için Oyun Bağımlılık Ölçeği” ve “Rosenborg Benlik Saygısı Ölçeği” olmak üzere üç farklı ölçek ile toplayan araştırmacı, araştırma sonucunda şu bulgulara erişmiştir: Yalnızlık puanları arttıkça dijital oyun bağımlılığı puanları da artmaktadır. Benlik saygısı azaldıkça dijital oyun bağımlılığı puanları artmaktadır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, dijital oyun oynama ve oynamak istenen sürenin, bir dijital oyunu kesintisiz oynama süresinin dijital oyun bağımlılığı ile arasında anlamlı farklılık vardır.

2.9.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anand (2007), araştırmasında birinci sınıftan son sınıfa kadar üniversitede öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun oynama süreleri ile akademik performansı arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamıştır. Akademik yetenekleri ölçmek için Scholastic Aptitude Test (SAT) ve not ortalamalarını kullanan araştırmacı, dijital oyun süresi arttıkça SAT puanlarının ve not ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin birincil risk grubunda olduğunu söyleyen araştırmacı, bunun nedeni olarak erkek öğrencilerin daha çok dijital oyun oynamasını göstermiştir.

Loton (2007), yaptığı lisans tez çalışmasında ergenlerde problemlili oyun oynama davranışı, benlik saygısı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnternet yolu ile 560'ı erkek 621 ergene üç farklı ölçek uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yordayıcı değişkenlerin problemlili oyun oynama davranışını %16 oranında yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca problemlili oyun oynama davranışı ile sosyal beceriler arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunurken, benlik saygısı ile negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Lemmens, vd. (2009), yaptıkları çalışmada bilgisayar ve video oyun bağımlılığını ölçmek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Oyun bağımlılığı üzerine daha önceki teorilerden ve araştırmalardan esinlenerek yedi temel kriter belirleyen araştırmacılar, 21 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamışlardır. Ölçeğin boyutsal yapısını, ergen oyuncularından oluşan iki bağımsız örnekleme incelemişlerdir. Her iki örnekleme de ölçeklerin yüksek güvenirlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ward (2010), şiddet içeren video oyunları oynama süresi ile antisosyal tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada temel demografik bilgilerin yanı sıra video oyunu oynama ve şiddet ile ilgili sorular içeren “ Youth Risk Behavior Survey” yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, şiddet içeren video oyunları ile şiddet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır fakat günde dört veya daha fazla saat oyun oynayan kişiler için video oyunları ve şiddet arasında pozitif ilişki saptanmıştır.

Gentile, vd. (2011), iki yıl süren boylamsal bir çalışma yürüttükleri araştırmada, patolojik oyun bağımlılığı sorununun yaygınlığını ve uzunluğunu ölçmeyi, risk ve koruyucu faktörleri belirlemeyi, patolojik oyunun birincil mi yoksa ikinci bir sorun mu olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Singapur’da üçüncü ve sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 3034 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Haftalık oyun oynama miktarı, dürtüsellik, sosyal yetkinlik, depresyon, sosyal fobi, kaygı ve okul performansı dahil olmak üzere, patolojik oyun oynamayı geliştirmek veya üstesinden gelmek için birkaç varsayımsal risk ve koruyucu faktör ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, patolojik oyun bağımlılığı diğer ülkelerinkine benzer bir şekilde %9 olarak belirlenmiştir. Ayrıca patolojik oyun bağımlılığına sahip bireylerin, depresyon, kaygı, sosyal fobiler ve düşük okul performansı gibi olumsuz özellikler taşıdığı saptanmıştır.

Billieux ve Linden (2012) yaptıkları çalışmada problemli internet kullanımını tanımlamış, problemli internet kullanımı ile öz düzenleme arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaları ayrıntılı bir biçimde sunmuş ve bu çalışmalardan elde edilen bulguları özetlemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda problemli internet kullanımı (PUB) ve öz düzenleme hakkındaki literatürü inceleyen araştırmacılar, problemli internet kullanımının dikkat yeteneği, bir eylemin uzun vadeli sonuçlarını hesaplama gibi davranışları etkilediğini belirlemiş (bu konuda yapılan çalışmalardan yola çıkarak) ve problemli internet kullanımından muzdarip kişilerin daha yüksek düzeyde dürtüsellik özelliği gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın problemli internet kullanımı ve öz düzenlemeyi araştıran çalışmaların çoğunun belirli bir teorik gerekçe olmadan gerçekleştirildiğini düşünen araştırmacılar, bu konuda öz düzenlemenin çok

boyutluluğunun hesaba katılması gerektiğini, problemli internet kullanımının teşhisi için boyutsal bir perspektiften dürtüsellik ele alınması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Fleer (2014), yaptığı vaka çalışmasında erken çocukluk dönemindeki çocukların serbest oyun sırasında dijital tablet teknolojisi ile tanıştırılmasının nasıl yeni talepler yarattığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Güney Avustralya’da kentsel bir orta sınıf toplumunda yer alan 29 kişilik çocuk bakım merkezinde yürütülen çalışmada çocuklar 3-4 yaş aralığındadır. Sekiz hafta boyunca veri toplayan araştırmacının odaklandığı durumlar; çocuğa dijital tablet verildiğinde, serbest oyun sırasında oyun oynayan diğer çocuklarla nasıl ilişki kurduğu, dijital tablet verilen çocukların ne tür etkinlikler oluşturduğu ve dijital tableti kullanırken hangi güdü yönelimlerinin belirgin olduğudur. Toplam 39 saat süren video verilerini inceleyen araştırmacı, araştırma sonucunda; öğretmenlerin belirgin öğrenme çıktılarını sunmaya çalıştığı serbest oyun zamanlarında bile güdü yönelimleri ile talepler arasındaki ilişkileri daha iyi anlamasının gerekli olduğu, dijital tabletlerin oyun veya öğrenme ortamında kullanılmasının yeni talepler doğurduğu, çocuğun sosyal gelişim durumuna bağlı olarak dijital tabletlerin somut bir etkinlik ortamında küçük, tutarlı ve yinelemeli bir şekilde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğrenmenin farklı boyutlarını içeren oyun temelli öğrenme ortamlarında bile dijital tabletlerin yeni talepler doğurduğu ve önde gelen etkinliğin dijital tablet ile oyun etkinliği olduğunda çocukların herhangi bir aktivitenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmediklerini gözlemlemiştir.

Farchakh, vd. (2020) yaptıkları çalışmada dijital oyun bağımlılığı ile bilişsel yetenekler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Lübnan’da gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini 9-12 yaş aralığındaki 566 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada “Çocuklar için oyun bağımlılığı ölçeği”, “Çocuk hafıza anketi”, “Klinik dikkat sorunları ölçeği” ve “Öğrenme, yürütme ve dikkat işlevselliği ölçeği” olmak üzere dört farklı ölçek kullanan araştırmacılar, çalışma sonucunda yüksek oyun bağımlılığının daha kötü bilişsel yeteneklere işaret ettiği, problem çözme, temel okuma becerileri, yazılı ifade becerileri, daha kötü klinik dikkat ve daha kötü anlık bellek ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

2.9.4. Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Literatür incelendiğinde dijital oyun bağımlılığını konu alan birçok araştırma bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda çok fazla çalışılan bir konu olduğu görülmektedir.

Öyle ki sadece 2021 yılında Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanan 10 tez bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında 14'ü yurtiçi, 8'i yurtdışı olmak üzere toplam 22 çalışmaya ulaşılmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

Ulaşılan çalışmalardan 11 tanesinin (*Lemmens, vd., 2009; Gentile, vd., 2011; Koçak ve Köse, 2014; Hazar ve Hazar, 2017; Yiğit, 2017; Güvendi, vd., 2019; Kestane, 2019; Atak, 2020; Akkaş, 2020; Özdemir, 2021 ve Aras, 2021*) örneklemini ortaokul öğrencileri; dört tanesinin (*Öz, 2009; Horzum, 2011; Gentile, vd., 2011; Farchakh, vd., 2020*) ilkökul öğrencileri; üç tanesinin (*Loton, 2007; Köksal, 2015; Arslan, vd., 2015*) lise öğrencileri ve üç tanesinin (*Anand, 2007; Ward, 2010; Arslan, vd., 2015*) üniversite öğrencileri olduğu görülmektedir. Ayrıca 3-4 yaş aralığında çocuklarla yapılan bir çalışmaya (*Fleer, 2014*) rastlanmıştır.

Araştırmaların çoğunluğunda kullanılan modelin ilişkisel tarama modeli (*Loton, 2007; Öz, 2009; Ward, 2010; Horzum, 2011; Köksal, 2015; Güvendi, vd., 2019; Kestane, 2019; Farchakh, vd., 2020; Atak, 2020; Aras, 2021 ve Özdemir, 2021*) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iki ölçek geliştirme çalışmasına (*Lemmens, vd., 2009 ve Hazar ve Hazar, 2017*); bir vaka çalışmasına (*Fleer, 2014*); bir betimsel çalışmaya (*Koçak ve Köse, 2014*); bir adet tarama modelinde desenlenen çalışmaya (*Arslan, vd., 2015*) ve bir adet karma yöntem çalışmasına (*Yiğit, 2017*) rastlanmıştır. Ayrıca problemleri internet kullanımı ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların tarandığı bir literatür çalışmasına (*Billieux ve Linden, 2012*) ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalarda dijital oyun bağımlılığının benlik saygısı, sosyal beceriler, bilişsel performans düzeyleri, bağlanma stilleri, saldırganlık, akademik başarı gibi değişkenlerle sıklıkla birlikte kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra cinsiyet, öğrenim durumu, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba eğitim durumu gibi demografik özelliklere göre farklılıkları ele alınmıştır. Ayrıca ülkemizde dijital oyun bağımlılığını sorumlulukla ilişkilendiren bir çalışmaya (*Kolan, 2020*) rastlanmıştır. Bu doğrultuda özellikle ilkökul seviyesinde sorumluluk ve dijital oyun bağımlılığının birlikte ele alındığı daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında çocukların dijital oyunlarda geçirdikleri süreler arttığında bağımlılık riskinin arttığı, sorumluluklarını yerine getirmediği dolayısıyla düşük akademik başarı sağladıkları, şiddet ve saldırganlık eğilimi gösterdikleri, düşük özsaygı ve düşük özdenetim becerilerine sahip olma gibi sonuçlarla karşılaştıkları, depresyon, kaygı, dikkat bozukluğu gibi sorunlara neden olduğu, bilişsel becerilerde gerileme yaşadığı görülmüştür. Araştırmalarda ortaya konulan bu sonuçlar

hem ebeveynler hem de öğretmenler açısından önemli bulgulardır. Bu konuda yapılacak araştırmalar ile çağımızın en büyük sorunlarından biri haline gelme potansiyeline sahip olan dijital oyun bağımlılığının önüne geçilmesi önem arz etmektedir. Çocukların ve gençlerin en riskli grupta yer aldığı düşünülürse gelecek açısından kaygıyı artıran bir durumun var olduğu açıktır.

İlgili literatür incelendiğinde son yıllarda dijital oyun bağımlılığının ele alındığı birçok çalışmaya rastlanılabilir. Fakat sorumluluk ve dijital oyun bağımlılığının birlikte ele alındığı oldukça az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Okulların, öğretmenlerin, anne-babaların sorumlulukların kazanılmasında neler yapabilecekleri araştırılması gereken bir konudur. Ayrıca sorumluluk eğitiminin erken yaşlarda başlamasının gerekliliği de birçok araştırma sonucunda ortaya konmuş bir gerçektir. Bu bağlamda özellikle ilkökul düzeyindeki çocukların daha riskli grupta olduğu ve dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkinin irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Gaziantep ili, Nizip ilçesinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumluluklarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012, 81).

İlişkisel tarama modelinde karşılaştırma ve korelasyon olmak üzere iki tür çözümleme yapılabilir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, nasıl olduğu bulunmaya çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel taramalarda ise en az iki değişkenin birine göre gruplar oluşturulur ve diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2012, 83-84). Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada korelasyon türü ilişkisel tarama modeline uygun çözümlemeler yapılmıştır.

İlişkisel tarama modeli, deneysel modellerde olduğu gibi gerçek bir neden-sonuç ilişkisi sunmaz fakat bazı ipuçları vererek, bir değişkenin durumundan yola çıkarak diğer değişken hakkında yararlı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bu nedenle ilişkisel tarama modellerinin oldukça yaygın bir kullanım alanı vardır (Karasar, 2012, 82).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep ili, Nizip ilçesinde bulunan devlet ilkokullarının 4.sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan Nizip ilçesinde 24 ilkokul bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Gaziantep ili, Nizip ilçe merkezinde bulunan devlet ilkokul sayısı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden istenmiştir. Ardından ilkokullar arasından sekiz ilkokul seçkisiz olarak belirlenmiştir.
- İkinci aşamada örnekleme alınan ilkokullardan her birinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin listesi temin edilmiş ve 724 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapılan analizler ve incelemeler doğrultusunda eksik, hatalı ya da okumadan doldurulduğu düşünülen 48 öğrenci verisi örneklemden çıkarılmış ve 676 öğrencinin verilerinin analizi ile devam edilmiştir.

Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilen bu yönteme basit seçkisiz örnekleme adı verilir (Büyüköztürk, vd., 2020, 88). Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	387	57.2
Erkek	289	42.8
Toplam	676	100

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 387’si (%57.2) kız, 289’u (%42.8) erkektir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Anne Eğitim Düzeyi	N	%
İlkokul	187	27.7
Ortaokul	170	25.1
Lise	132	19.5
Üniversite	187	27.7
Toplam	676	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 187'sinin (%27.7) üniversite düzeyinde, 170'inin (%25.1) ortaokul düzeyinde, 187'sinin (%27.7) ilkokul düzeyinde, 132'sinin (%19.5) lise düzeyinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Baba Eğitim Düzeyi	N	%
İlkokul	70	10.4
Ortaokul	136	20.1
Lise	176	26.0
Üniversite	294	43.5
Toplam	676	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 294'ünün (%43.5) üniversite düzeyinde, 176'sının (%26.0) lise düzeyinde, 136'sının (%20.1) ortaokul düzeyinde, 70'inin (%10.4) ilkokul düzeyinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyuna harcadıkları süreye göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dijital Oyuna Harcadıkları Süreye Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Dijital Oyuna Harcanan Süre	N	%
Hiç	61	9
30 dakika-1 saat arası	416	61.5
1-2 saat arası	161	23.8
2 saatten fazla	38	5.6
Toplam	676	100

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 416'sının (%61.5) bir günde dijital oyuna harcadıkları süre "30 dakika-1 saat arası", 161'inin

(%23.8) “1-2 saat arası”, 38’inin (%5.6) “2 saatten fazla” olduğu; 61’inin (%9) ise hiç dijital oyun oynamadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin internet bağlantısına sahip olup olmama durumuna göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternet Bağlantısına Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

İnternet Bağlantısı	N	%
Var	614	90.8
Yok	62	9.2
Toplam	676	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 614’ünün (%90.8) internet bağlantısına sahip olduğu, 62’sinin (%9.2) ise internet bağlantısına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyini ölçmek için Hazar ve Hazar (2017) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ile öğrenme sorumluluğunu ölçmek için Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.3.1. Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Hazar ve Hazar (2017) tarafından hazırlanan “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” (ÇDOBÖ), 10-14 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri oluşturulmadan önce bağımlılık ve bağımlılığın alt boyutlarına ilişkin alanyazın taraması yapan araştırmacılar, bunun yanı sıra 5 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile günlük ortalama 30-60 dakika ve üzeri oyun oynayan ve yaşları 10-14 arasında değişen 10 çocukla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Görüşmelerden elde edilen veriler

içerik analizine tabi tutularak veri havuzuna aktarılmış ve toplam 72 maddelik bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler dört uzman tarafından değerlendirildikten sonra 31 maddeden oluşturulan denemelik ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan denemelik ölçek 10-14 yaş aralığında bulunan 400 öğrenciye uygulanmıştır.

Elde edilen veriler ile yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 31 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yüklenen 7 madde (5, 6, 8, 9, 11, 18, 26) ölçekten çıkarılmıştır. 5'li Likert tipinde (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum) hazırlanan ölçek, analiz sonucunda dört alt faktörden oluşturulmuştur. Bu alt faktörler; “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma”, “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer”, “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi”, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları bu araştırmada kısaltılarak kullanılmıştır. "Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma" alt boyutu için "odaklanma"; "oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer" alt boyutu için "tolerans"; "bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi" alt boyutu için "erteleme"; "yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması" alt boyutu için "yoksunluk" kısaltmaları kullanılmıştır.

Ölçeğin “Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma” alt boyutu 7 sorudan (5, 6, 7, 10, 13, 14, 23); “Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer” alt boyutu 7 sorudan (1, 3, 11, 16, 18, 21, 24); “Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi” alt boyutu 6 sorudan (12, 15, 17, 19, 20, 22) ve “Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” alt boyutu 4 sorudan (2, 4, 8, 9) oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler toplam varyansın %47.953’ünü açıklamaktadır. Maddelerin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireyleri ayırt edebilme gücünü, ölçek toplam puanına göre belirlenen alt %27 ve üst %27 gruplarının ortalama puanlarını bağımsız t-testi yaparak inceleyen araştırmacı, anlamlılık değerini $p<0.001$ olarak almış ve madde-test toplam korelasyonlarının .58 ile .81 arasında değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre ölçekte yer alan maddelerin alt-üst grupların ayırt edilmesinde oldukça güvenilir ve bireyleri iyi derecede ayırt etme gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan “24” en yüksek puan “120” dir. Ölçeğin derecelendirmesinde; 1-24 “normal grup”, 25-48 “az riskli grup”, 49-72 “riskli grup”, 73-96 “bağımlı grup”, 97-120 “yüksek düzeyde bağımlı grup” olarak değerlendirilmektedir.

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 iken, birinci alt faktör için .78, ikinci alt faktör için .81, üçüncü alt faktör için .76 ve dördüncü alt faktör için .67 bulunmuştur. Cronbach Alpha değerinin .70 ile .90 arasında değişiklik göstermesi ölçeğin yüksek bir güvenirlik değerine sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim ölçeğin bütünü için hesaplanan .90 değeri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı toplam ölçek için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olması ölçeğin kararlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık ve test-tekrar test korelasyon katsayıları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

"Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" (ÇDOBÖ) Cronbach Alpha İç Tutarlık ve Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları (Hazar ve Hazar, 2017)

ÇDOBÖ Alt Boyutları	Cronbach Alpha	Test-Tekrar Test Korelasyonu
Odaklanma	.78	.82
Tolerans	.81	.88
Erteleme	.76	.73
Yoksunluk	.67	.70
Toplam	.90	.81

Tolerans: Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer boyutu
Yoksunluk: Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma boyutu
Odaklanma: Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma boyutu
Erteleme: Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi boyutu

Aynı ölçeği kullanan Atak’ın (2020) çalışmasında ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha katsayıları, birinci alt faktör için .82; ikinci alt faktör için .76; üçüncü alt faktör için .79; dördüncü alt faktör için .86 ve tüm ölçek için .91 olarak hesaplanmıştır. Aynı ölçeğin kullanıldığı diğer bir çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır (Öztürk, vd., 2020). Ayrıca ölçeği geliştirenler tarafından başka bir çalışmada (Hazar, Özpolat ve Hazar, 2020) daha kullanılan “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” için tekrar bir geçerlik ve güvenirlik hesaplaması yapılmamıştır. Görüldüğü üzere araştırma sonucunda elde edilen veriler

üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları “Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ispatlamaktadır.

Araştırmada kullanılan "Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" nin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve bu araştırmaya ait veriler ışığında hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7.

Araştırma Verilerine İlişkin "Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" Cronbach Alpha Değerleri

ÇDOBÖ Alt Boyutları	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
1. Odaklanma	.76	7
2. Tolerans	.54	4
3. Erteleme	.64	7
4. Yoksunluk	.52	6
Toplam	.83	24

Tablo 7' de görüldüğü üzere bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları, birinci alt faktör için .76; ikinci alt faktör için .54; üçüncü alt faktör için .64; dördüncü alt faktör için .52 ve tüm ölçek için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın verileri üzerinde "oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer" alt boyutu ile "yoksunluğun psikolojik/fizyolojik yansıması" alt boyutlarında iç tutarlılık sayıları nispeten düşük olmakla beraber, gerek Hazar ve Hazar (2017), gerekse Atak 'ın (2020) çalışmasında elde edilen yüksek iç tutarlılık katsayıları ve bu çalışmada da ölçek toplamına ait iç tutarlılığın oldukça yüksek olmasına dayanılarak bu ölçeğin yeterli güvenirliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği

Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği”, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 2 olumsuz (3. ve 13.madde), 16 olumlu madde olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmuştur. Ölçekte yer alan maddeler öğrencilerin öğrenme

ve çalışma sorumluluğu düzeylerini ifade eden cümlelerden oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde (5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 2=Çoğunlukla Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum) hazırlanan ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, öğrenme sorumluluğu (9 madde) ve çalışma sorumluluğu (9 madde) şeklindedir.

“Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği (ÖÇS)”, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Elâzığ ilinde öğrenimine devam eden 328 dördüncü sınıf ve 301 beşinci sınıf olmak üzere toplam 629 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmacılar ölçüt geçerliliğini sağlamak için Kashdan, vd., (2009) tarafından geliştirilen “Merak ve Keşfetme Ölçeği (MKÖ)” ile “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği”ni birlikte kullanmışlardır. Araştırmacılar ölçek geliştirme çalışmaları için öncelikle öğrenme sorumluluğuna ilişkin alanyazını inceleyerek 39 maddelik bir madde havuzu oluşturmuşlardır. Hazırlanan taslak ölçeği uygulamadan önce altı uzmandan görüş alan araştırmacılar, geri dönütler sonrasında ölçeği, 20 dördüncü sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlar ve dönütler dikkate alınarak öğrencilerin anlamakta zorlandığı üç maddeyi taslaktan çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra kendisine ÖÇS uygulanan 60 öğrenciye MKÖ uygulayarak iki ölçek arasındaki korelasyonu incelemişlerdir. Uygulama sonucunda ÖÇS ve MKÖ sonuçları arasındaki korelasyon .368 düzeyinde bulunmuştur.

Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği (ÖÇS) geçerliliği ile ilgili olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında faktör yükü .40'ın altında kalan 18 madde ölçekten çıkarılmıştır. Öğrenme sorumluluğu alt boyutunda yer almakta olan maddelere ait faktör yükleri .42 ile .67 olup, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .46 ile .61 arasında değişmektedir. Çalışma sorumluluğu alt boyutunda yer alan maddelere ait faktör yükleri .49 ile .65 olup, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .48 ile .64 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçek toplam varyansın %36,94'ünü açıklamakta, açıklanan toplam varyansın %20,21'ini çalışma sorumluluğu alt boyutu; %16,73'ünü öğrenme sorumluluğu alt boyutu karşılamaktadır. Bunun yanı sıra “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği” ile alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarını da hesaplayan araştırmacılar, çalışma sorumluluğu alt boyutu ile ölçeğin toplamı arasında .95; öğrenme sorumluluğu alt boyutu ile ölçeğin toplamı arasında .87; çalışma sorumluluğu alt boyutu ile öğrenme sorumluluğu alt boyutu arasında .75 olarak hesaplamışlardır. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, modelin oldukça iyi bir model

olduğunu göstermektedir ($\chi^2/df=2,587$, GFI=.94, AGFI=.93, CFI=.95, RMSEA=.04, SRMR=.04).

Ölçeğin güvenirliği ile ilgili olarak iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha katsayısı, tüm ölçek için .83, çalışma sorumluluğu alt boyutu için .80 ve öğrenme sorumluluğu alt boyutu için .64 bulunmuştur. Ayrıca tek ve çift maddeler arasındaki puan korelasyonu .776 ($p<0.01$) olarak hesaplanmıştır. Aynı ölçeği kullanan Şenkal'ın (2020) çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı tüm ölçek için .82 olarak hesaplanmıştır. Tüm analizler sonucunda Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği'nin (ÖÇS) dördüncü ve beşinci sınıflar için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan "Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği" nin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve bu araştırmaya ait veriler ışığında hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8.

Araştırma Verilerine İlişkin "Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği" Cronbach Alpha Değerleri

ÖÇS Alt Boyutları	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
1.Öğrenme Sorumluluğu	.73	9
2.Çalışma Sorumluluğu	.77	9
Toplam	.86	18

3.3.3. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup örneklemin sosyodemografik özelliklerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Aynı zamanda çalışmada katılımcıların dijital oyun bağımlılığı ve öğrenme sorumluluğu düzeylerinin cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmaları ele alınacağı için bu verilerin elde edilmesi gerekli görülmüştür. Bu bağlamda form cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, bir günde dijital oyuna harcanan süre ve internet bağlantısına sahip olma durumunu belirleyen sorular içermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplama süreci, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alındıktan sonra 2021-2022 eğitim-öğretim döneminin ikinci dönemi itibari ile başlamıştır. Gaziantep ili, Nizip ilçe merkezinde bulunan dördüncü sınıflar araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Ölçekler uygulanmadan önce araştırmanın amacı ve verilerin kullanımıyla ilgili yazılı ve sözlü bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama sonrasında bütün cevap kağıtları kontrol edilmiş ve eksik ya da hatalı doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçekler 20 dakikalık bir sürede cevaplanmıştır. Ölçek uygulama aşamasında 724 öğrenciye ulaşılmış, toplanan ölçekler tek tek kontrol edilmiş ve büyük oranda doldurulmayan hem olumlu hem de olumsuz sorulara aynı yönde cevap verilen, okumadan işaretleme yapıldığı düşünülen 48 ölçek araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuçta 676 veri analize dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın veri analiz sürecinde öncelikle ölçeklerden alınan ortalama puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan testtir (Büyüköztürk, 2020). Bunun yanı sıra puanların normalliğinin sınanmasında çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler de kullanılabilmektedir. Buna göre çarpıklık katsayısının "0" olması tam simetrik dağılımı, 0'dan küçük çıkması negatif (sola), 0'dan büyük çıkması ise pozitif (sağa) çarpıklığı gösterir. Fakat analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1, +1 sınırları içinde kalması durumunda, puanların normalden aşırı bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Bu çalışmada çarpıklık (Ç) ve basıklık (B) değerleri için -1 ile +1 aralığı dikkate alınmıştır. Araştırmadan elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 9.

Dijital Oyun Bağımlılığı ve Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Boyut	sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Tolerans	676	.000	.728	-.021
Yoksunluk	676	.000	.666	-.016
Odaklanma	676	.000	.934	.328
Erteleme	676	.000	.787	-.122
<i>Dijital Oyun Bağımlılığı Toplam</i>	676	.000	.699	-.283
Öğrenme Sorumluluğu	676	.000	-.758	.153
Çalışma Sorumluluğu	676	.000	-.558	-.506
<i>Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Toplam</i>	676	.000	-.645	-.262

Araştırmada kullanılan ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov değerlerine, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunun puanları için çarpıklık katsayısı (Ç) .728, basıklık katsayısı (B)-.021; “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” alt boyutunun puanları için çarpıklık katsayısı (Ç) .666, basıklık katsayısı (B)-.016; “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma” alt boyutunun puanları için çarpıklık katsayısı (Ç) .934, basıklık katsayısı (B) .328; “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutunun puanları için çarpıklık katsayısı (Ç) .787, basıklık katsayısı (B)-.122; dijital oyun bağımlılığı toplam puanları için çarpıklık katsayısı (Ç) .699, basıklık katsayısı (B)-.283 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu ölçeği için yapılan normallik testi sonuçlarına göre “öğrenme sorumluluğu” puanlarının çarpıklık katsayısı (Ç)-.758, basıklık katsayısı (B) .153; “çalışma sorumluluğu” puanlarının çarpıklık katsayısı (Ç)-.558, basıklık katsayısı (B)-.506 ve öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanlarının çarpıklık katsayısı (Ç) -.645, basıklık katsayısı (B)-.262 olarak hesaplanmıştır.

Skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu durumlarda verilerin normalden aşırı bir sapma göstermediği, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmekte ve parametrik testler yapılabilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). Araştırmada kullanılan iki ölçek için de çarpıklık (Ç) ve basıklık (B) değerleri

incelendiğinde -1.00 ile +1.00 aralığında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Beşli Likert seçeneklerine uygun olarak aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre dijital oyun bağımlılığı ölçeği için değerlendirme aralıkları; 1.00-1.80 aralığı “normal”, 1.81-2.60 aralığı “az riskli”, 2.61-3.40 aralığı “riskli”, 3.41-4.20 aralığı “bağımlı”, 4.21-5.00 aralığı “yüksek düzeyde bağımlı” seçeneklerine karşılık gelmektedir. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği için değerlendirme aralıkları; 1.00-1.80 aralığı “çok kötü”, 1.81-2.60 aralığı “kötü”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “iyi”, 4.21-5.00 aralığı ise “çok iyi” seçeneklerine karşılık gelmektedir. Verilerin yorumlanmasında $p < .05$ anlamlılık düzeyi temel ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmanın ikinci ve dördüncü alt probleminde ölçeklerden alınan ortalama puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi; anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın beşinci alt probleminde dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişki belirleneceği için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi uygulanmıştır.

Bilimsel araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ölçmek için kullanılan hem tanımlayıcı hem de çıkarımsal istatistik sağlayan ve neden-sonuç ilişkilerini bir model içerisinde sunmaya çalışan doğrusal regresyon modelleri (basit doğrusal regresyon, çoklu doğrusal regresyon) sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Araştırmanın altıncı alt probleminde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının, öğrenme sorumluluklarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını anlamak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Doğrusal regresyon analizlerinde verilerin doğru şekilde yorumlanabilmesi için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar;

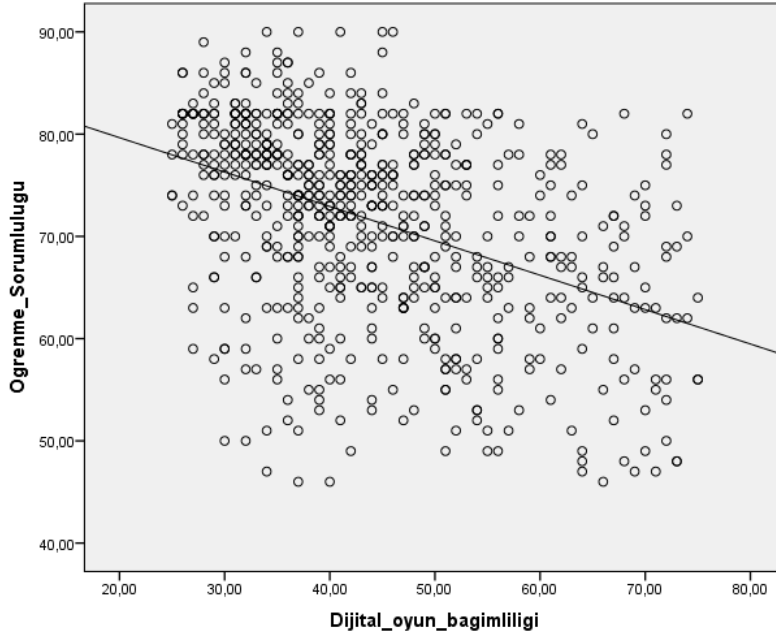
- 1) Bağımlı ve bağımsız değişken en az eşit aralık düzeyinde ve sürekli değişken olmalıdır. Bağımsız değişkenlerin de aynı şartı sağlaması beklenir fakat kategorik bir değişken de olabilir.
- 2) Basit doğrusal regresyonda iki değişkenli normal dağılım, çoklu regresyon analizinde çok değişkenli normal dağılım olmalıdır (normallik).
- 3) Değişkenler arasında doğrusallık olmalıdır (doğrusallık).

- 4) Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multi-collinearity) olmamalıdır.
- 5) Elde edilen veriler içerisinde uç değerler olmamalıdır.
- 6) Tahmine ait hatalar normal dağılmalıdır.
- 7) Değişkenler eş varyanslı (homoscedastic) olmalıdır.
- 8) Bir hata başka bir hatayı etkilememeli yani hatalar birbirinden bağımsız olmalıdır (Büyüköztürk, Çoklu ve Köklü, 2011).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan basit doğrusal ve çoklu doğrusal regresyon analizlerinin varsayımları tek tek kontrol edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen toplam puanlar ve alt boyutların her birinden elde edilen toplam puanlar eşit aralıklı ölçme düzeyinde olduğu için doğrusal regresyon analizlerinin ilk şartı sağlanmıştır. Ayrıca yukarıda yapılan normallik analizleri de doğrusal regresyon analizlerinin ön şartı olduğundan ikinci ön şart da sağlanmıştır. Diğer ön şartlar her bir regresyon analizi için kontrol edilmiş ve aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

3.5.1. Basit Doğrusal Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü

Araştırmanın altıncı alt problemi için örnekleme oluşturan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının, öğrenme ve çalışma sorumluluğunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıklarını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen puanlar arasında doğrusal ilişkinin varlığını tespit edebilmek amacıyla saçılma diyagramı oluşturulmuştur. İki değişken arasındaki ilişkini doğrusal olup olmadığını ifade eden saçılma diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu değişkenleri için saçılma diyagramı

Şekil 1’de görüldüğü gibi dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle örnekleme oluşturan öğrencilere ait değerleri gösteren noktaların, bir doğru etrafında toplandığı söylenebilir.

Regresyon analizinin üçüncü ön şartı ise veriler arasında uç değerlerinin olmamasıdır. Veriler arasında uç değerler olup olmadığını kontrol etmek için Cooks uzaklıkları yöntemi kullanılmıştır. George ve Mallery’e göre (2010) Cook’s uzaklığı puanının maksimum değerinin 1’den fazla olması veriler içerisinde uç değer olabileceğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra standart residual değerinin -3.29 ile +3.29 arasında bir değer alması da veriler arasında uç değer olmadığını gösteren başka bir istatistiktir. 676 veri için hesaplanan Cook’s uzaklığı ve standart residual değerleri Tablo10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

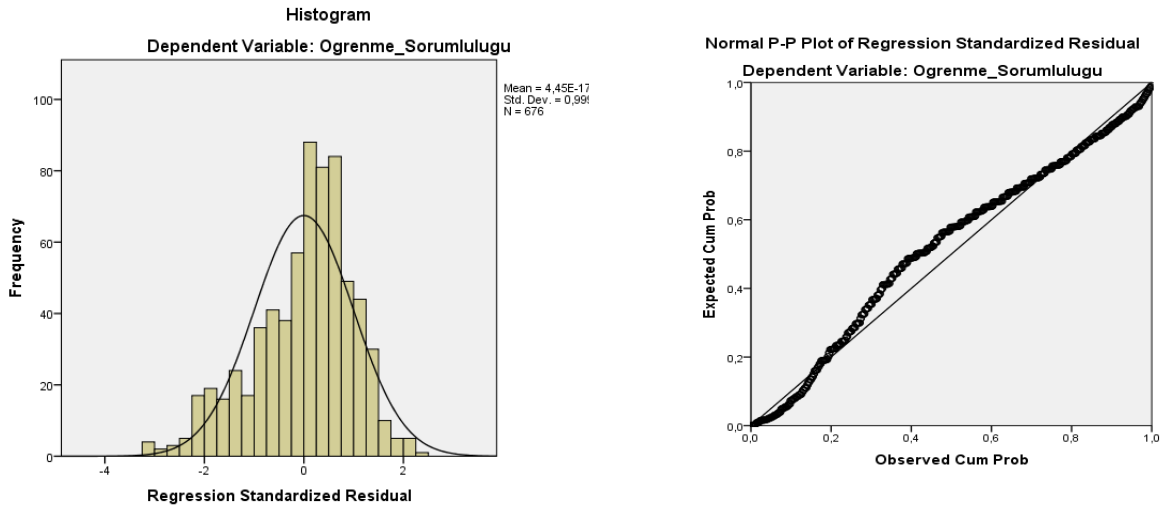
Dijital Oyun Bağımlılığı ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Değişkenleri için Hesaplanan Cook's ve Standart Residual Değerleri

Residuals Statistics^a					
	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S	N
Std. Residual	-3.204	2.441	.000	.999	676
Cook's Distance	.000	.032	.002	.003	676

a. Bağımlı Değişken: Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu

Tablo 10' da görüldüğü üzere dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu değişkenleri için hesaplanan Cook's uzaklıkları puanlarının maksimum değeri 1'den büyük değildir. Bu durum veriler arasında uç değer olmadığını göstermektedir. Ayrıca hesaplanan standardize edilmiş artık değerler (standart residual) de -3.29 ile +3.29 arasında yer almaktadır. Yapılan uç değer kontrolünde veriler arasında uç değer olmadığı görülmüştür.

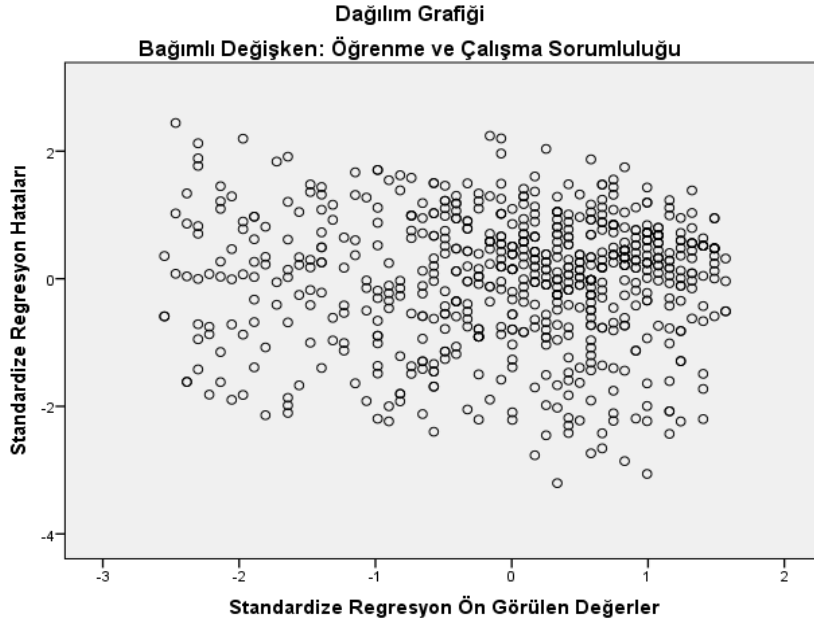
Regresyon analizi için dördüncü ön şart olan hataların normal dağılımı, standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri ile kontrol edilmiş ve Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri

Şekil 2’de standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri incelendiğinde tahmine ait hataların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Basit doğrusal regresyon analizi için beşinci ön şartımız ise değişkenlerin tahmini dağılımında eş varyanslılık olmalıdır. Verilerin eş varyanslılığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Şekil 3’te sunulmuştur.



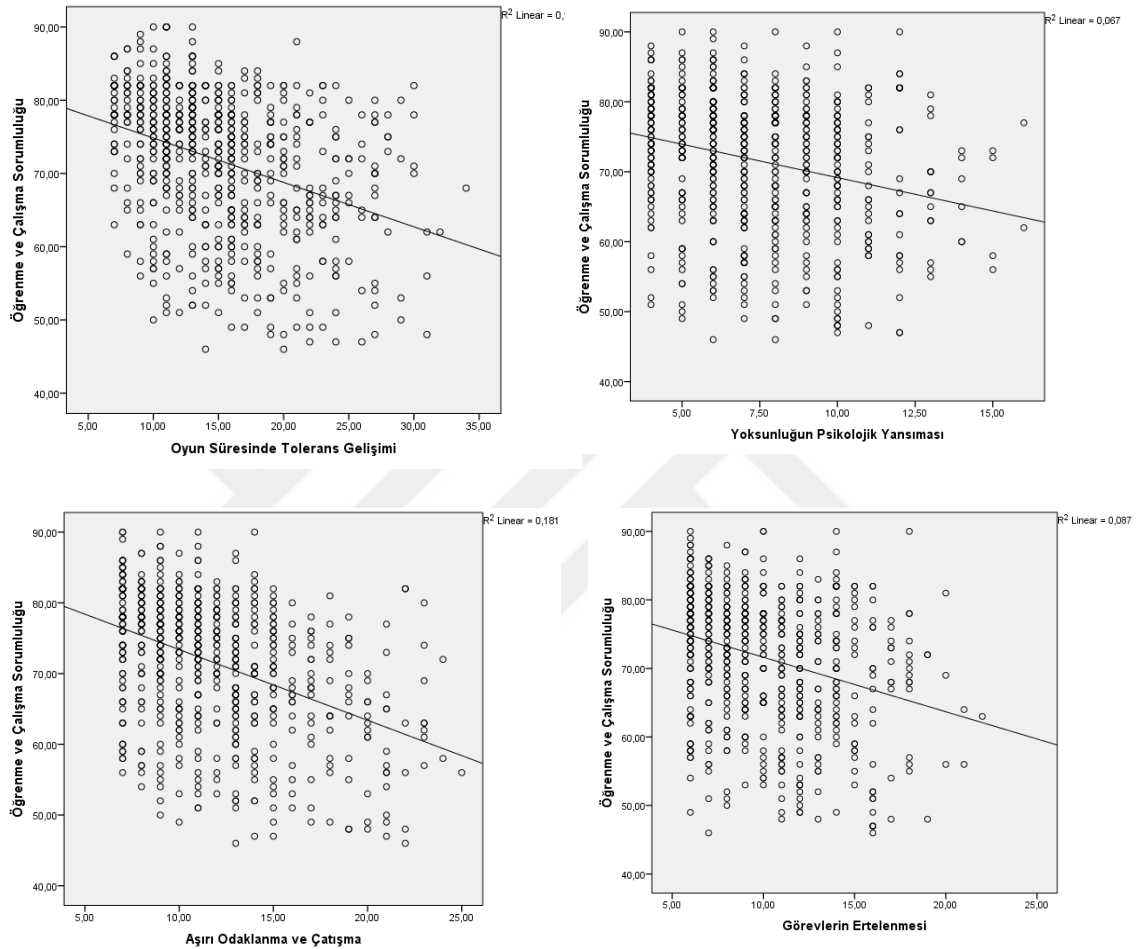
Şekil 3. Basit doğrusal regresyon analizi için eş varyanslılık dağılımı

Verilerin tahmini dağılımlarının dikdörtgene benzer bir şekilde dağılım göstermesi eş varyanslılık ön şartının sağlandığını göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Şekil 3 incelendiğinde verilerin eş varyanslılık ön şartını sağladığı söylenebilir.

Basit doğrusal regresyon analizinin son ön şartı olan hataların bağımsızlığı Durbin-Watson katsayısı ile kontrol edilmiştir. Hataların birbirinden bağımsız dağılımını gösteren Durbin-Watson katsayısı 1 ile 3 arasında bir değer almalı ve tercihen 2’ye yakın olmalıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Basit doğrusal regresyon analizinde elde edilen Durbin-Watson değeri 1.824 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla hataların birbirinden bağımsız olduğu, tahminlere ilişkin bir hatanın diğer bir hatayı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan kontroller sonucunda basit doğrusal regresyon analizinin ön şartlarının tümünün sağlandığı belirlenmiştir.

3.5.2. ÇDOBÖ Alt Boyutları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü

Araştırmanın amaçları kapsamında dijital oyun bağımlılığının alt boyutları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanları arasında çoklu doğrusal ilişkinin varlığını kontrol edebilmek adına saçılma diyagramları oluşturulmuş ve Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. ÇDOBÖ alt boyutları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki çoklu doğrusal ilişkiler

Şekil 4'te yer alan saçılım grafikleri incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon analizinin ön şartı olan çoklu doğrusallığın sağlandığı söylenebilir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer ön şartı bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmamalıdır. Çoklu bağlantı bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin olması durumudur ve bağımsız değişkenler arası ikili korelasyonların 0.80'den büyük olması çoklu bağlantı olabileceğini ifade eder (Büyüköztürk, 2020). Bu

sebeple bağımsız değişkenlerin arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve Tablo 11' de sunulmuştur.

Tablo 11.

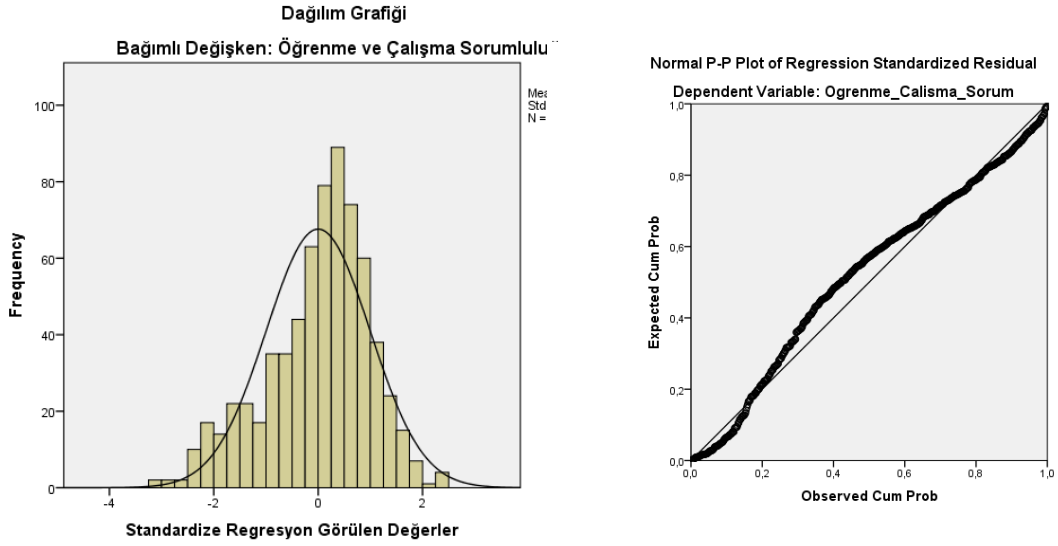
ÇDOBÖ Alt Faktörleri ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Arasındaki Çoklu Regresyon Korelasyon Matrisi

	Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu	Tolerans	Yoksunluk	Odaklanma	Erteleme
Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu	1.000	-.358	-.258	-.426	-.295
Tolerans	-.358	1.000	.370	.666	.353
Yoksunluk	-.258	.370	1.000	.408	.318
Odaklanma	-.426	.666	.408	1.000	.455
Erteleme	-.295	.353	.318	.455	1.000

Tablo 11 incelendiğinde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .80'den küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çoklu bağlantılılığın olmadığı söylenebilir. Ayrıca çoklu bağlantılılığın olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi içinde elde edilen varyans büyütme faktörü (VIF) değerine bakılarak da test edilebilir. VIF değerinin 10'dan büyük olması çoklu bağlantılılığın olduğuna işaret eder (Büyüköztürk, 2020). Dijital oyun bağımlılığı alt faktörleri için elde edilen VIF değerleri; tolerans gelişimi için 1.842, yoksunluk için 1.255, odaklanma için 2.061 ve erteleme için 1.299 olarak hesaplanmış ve tamamının 10'un altında olduğu görülmüştür.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer ön şartı veriler arasında uç değerlerin olmamasıdır. Veriler arasında uç değerlerin olup olmadığı standardize edilmiş artık değerler ile Cook's uzaklıkları yöntemi kullanılarak kontrol edilmiş ve veriler arasında uç değer olmadığı görülmüştür.

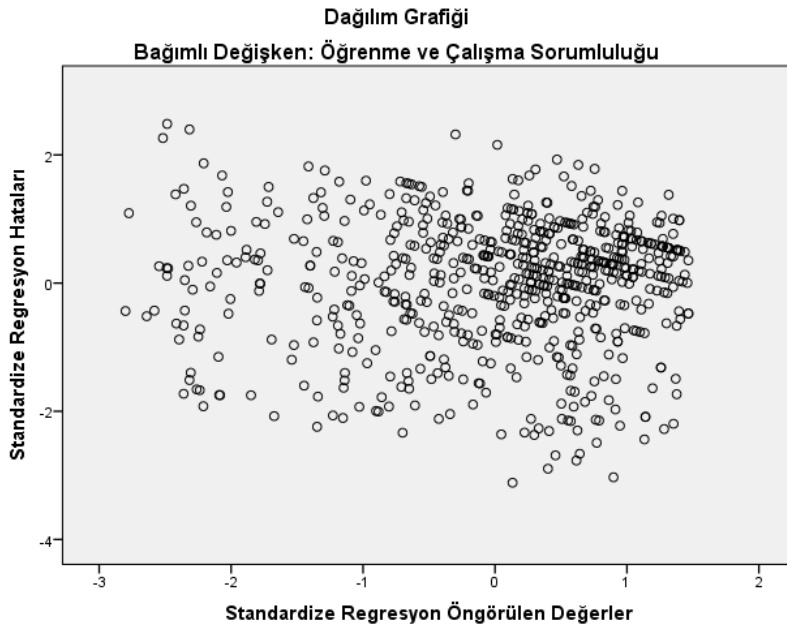
Diğer ön şart olan tahmine ait hataların normal dağılımı standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri ile kontrol edilmiş ve Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri

Şekil 5'te standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri incelendiğinde tahmine ait hataların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

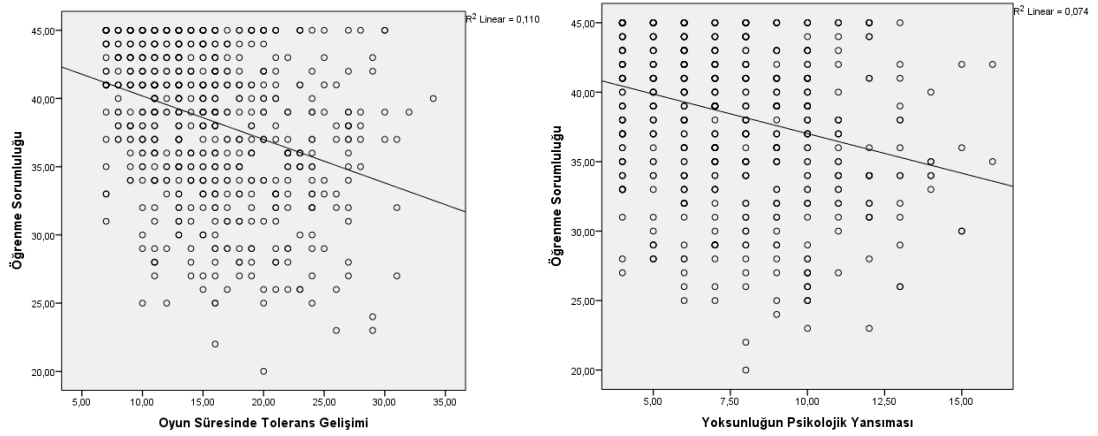
Regresyon analizi için diğer bir ön şart ise değişkenlerin tahmini dağılımında eş varyanslılık olmalıdır. Verilerin eş varyanslılığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Çoklu doğrusal regresyon analizi için eş varyanslılık dağılımı

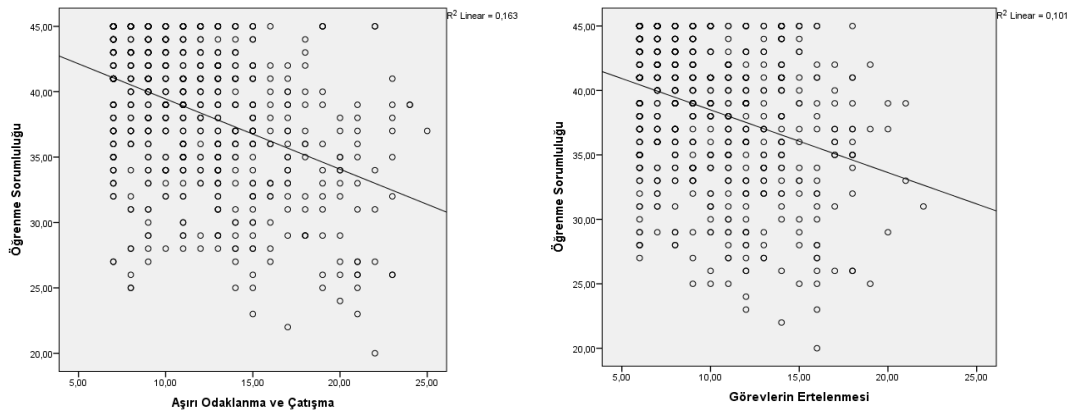
Şekil 6 incelendiğinde verilerin tahmini dağılımlarının dikdörtgene benzer bir şekilde dağılım göstermesi eş varyanslılık ön şartının sağlandığını göstermektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi için elde edilen Durbin- Watson değeri 1.810 olarak hesaplanmış ve hem beklenen aralıkta hem de 2 değerine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç hataların birbirinden bağımsız olduğu ve tahminlere ilişkin bir hatanın diğer bir hatayı etkilemediğini göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda çoklu doğrusal regresyon analizinin tüm ön şartlarının sağlandığı görülmüştür.



3.5.3. ÇDOBÖ Alt Boyutları ile ÖÇSÖ Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyutu Arasında Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü

Araştırmanın amaçları doğrultusunda dijital oyun bağımlılığının alt boyutları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğunun “öğrenme sorumluluğu” alt boyut puanları arasında çoklu doğrusal ilişkinin varlığını kontrol edebilmek adına saçılma diyagramları oluşturulmuş ve Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. ÇDOBÖ alt boyutları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğunun öğrenme sorumluluğu puanları arasındaki çoklu doğrusal ilişkiler

Şekil 7’de yer alan saçılım grafikleri incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon analizinin ön şartı olan çoklu doğrusallığın sağlandığı söylenebilir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer ön şartı bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın olmamasıdır. Buna karar vermek için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiş ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

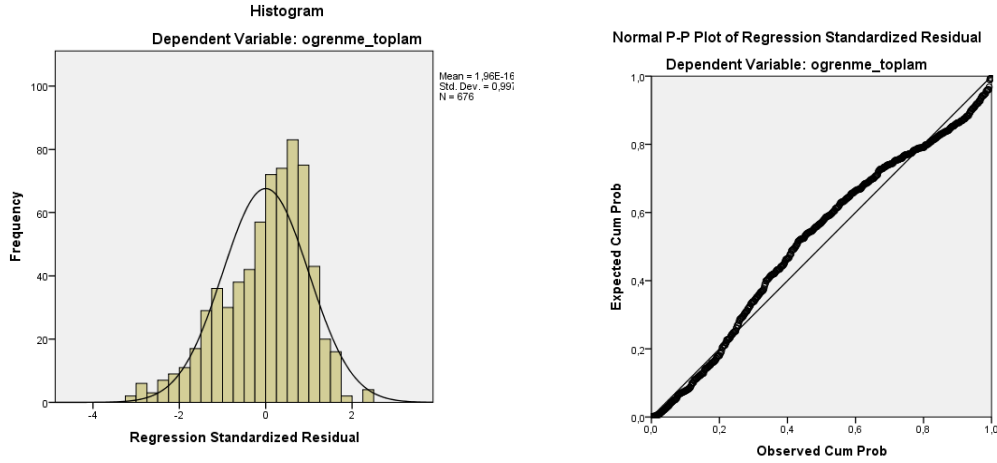
ÇDOBÖ Alt Faktörleri ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunun Öğrenme Sorumluluğu Alt Faktörü Arasındaki Çoklu Regresyon Korelasyon Matrisi

	Öğrenme Sorumluluğu	Tolerans Gelişimi	Yoksunluk	Odaklanma	Erteleme
Öğrenme Sorumluluğu	1.000	-.332	-.272	-.403	-.318
Tolerans Gelişimi	-.332	1.000	.370	.666	.353
Yoksunluk	-.272	.370	1.000	.408	.318
Odaklanma	-.403	.666	.408	1.000	.455
Erteleme	-.318	.353	.318	.455	1.000

Tablo 12 incelendiğinde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .80’den küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çoklu bağlantılılığın olmadığı söylenebilir. Ayrıca çoklu bağlantılılığın olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi içinde elde edilen varyans büyütme faktörü (VIF) değerine bakılarak da incelenmiştir. Dijital oyun bağımlılığı alt faktörleri için elde edilen VIF değerleri; tolerans gelişimi için 1.842, yoksunluk için 1.255, odaklanma için 2.061 ve erteleme için 1.299 olarak hesaplanmış ve tamamının 10’un altında olduğu görülmüştür.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer ön şartı veriler arasında uç değerlerin olmamasıdır. Veriler arasında uç değerlerin olup olmadığı standardize edilmiş artık değerler ile Cook’s uzaklıkları yöntemi kullanılarak kontrol edilmiş ve veriler arasında uç değer olmadığı görülmüştür.

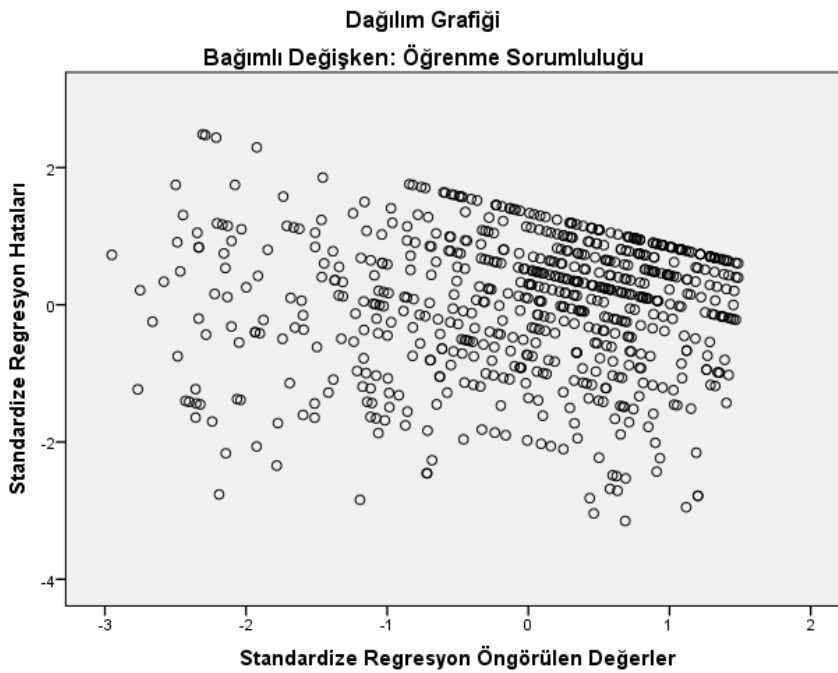
Diğer ön şart olan tahmine ait hataların normal dağılımı standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri ile kontrol edilmiş ve Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri

Şekil 8’de standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri incelendiğinde tahmine ait hataların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Regresyon analizi için diğer bir ön şart ise değişkenlerin tahmini dağılımında eş varyanslılık) olmalıdır. Verilerin eş varyanslılığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Şekil 9’da sunulmuştur.



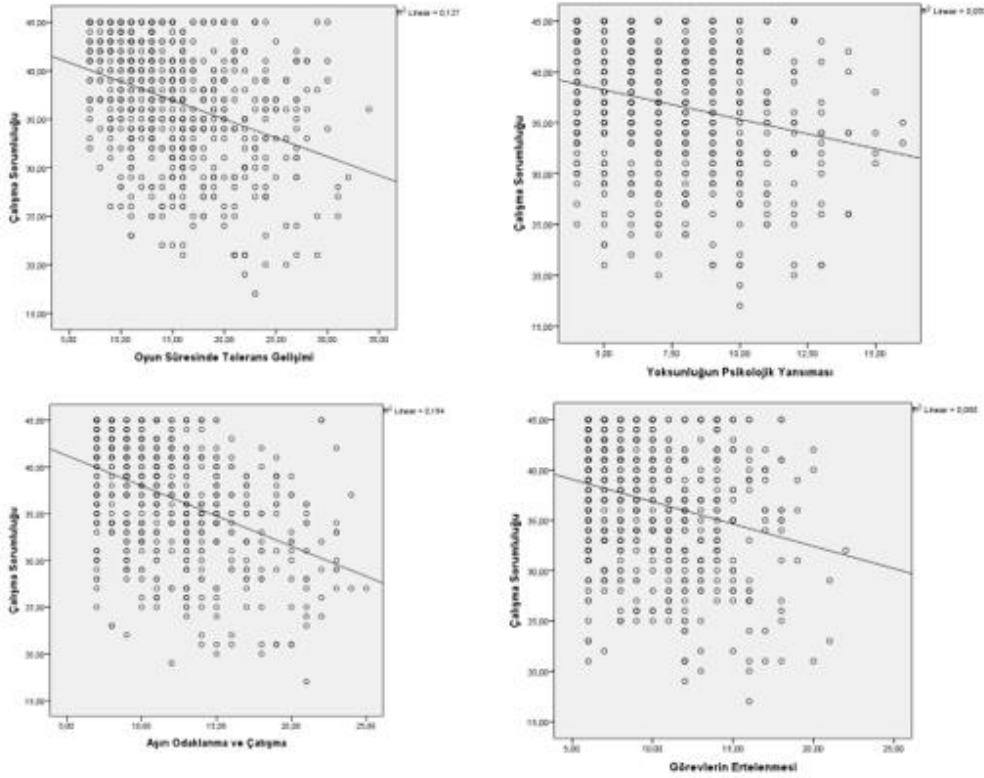
Şekil 9. Çoklu doğrusal regresyon analizi için eş varyanslılık dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde verilerin tahmini dağılımlarının dikdörtgene benzer bir şekilde dağılım göstermesi eş varyanslılık ön şartının sağlandığını göstermektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi için elde edilen Durbin- Watson değeri 1.746 olarak hesaplanmış ve hem beklenen aralıkta hem de 2 değerine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç hataların birbirinden bağımsız olduğu ve tahminlere ilişkin bir hatanın diğer bir hatayı etkilemediğini göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda çoklu doğrusal regresyon analizinin tüm ön şartlarının sağlandığı görülmüştür.

3.5.4. ÇDOBÖ Alt Boyutları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunun Çalışma Sorumluluğu Alt Boyutu Arasında Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü

Araştırmanın amaçları doğrultusunda dijital oyun bağımlılığının alt boyutları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğunun “çalışma sorumluluğu” alt boyut puanları arasında çoklu doğrusal ilişkinin varlığını kontrol edebilmek adına saçılma diyagramları oluşturulmuş ve Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. ÇDOBÖ alt boyutları ile öğrenme ve çalışma sorumluluğunun çalışma sorumluluğu puanları arasındaki çoklu doğrusal ilişkiler

Şekil 10'da yer alan saçılım grafikleri incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon analizinin ön şartı olan çoklu doğrusallığın sağlandığı söylenebilir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer ön şartı bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın olmamasıdır. Buna karar vermek için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiş ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

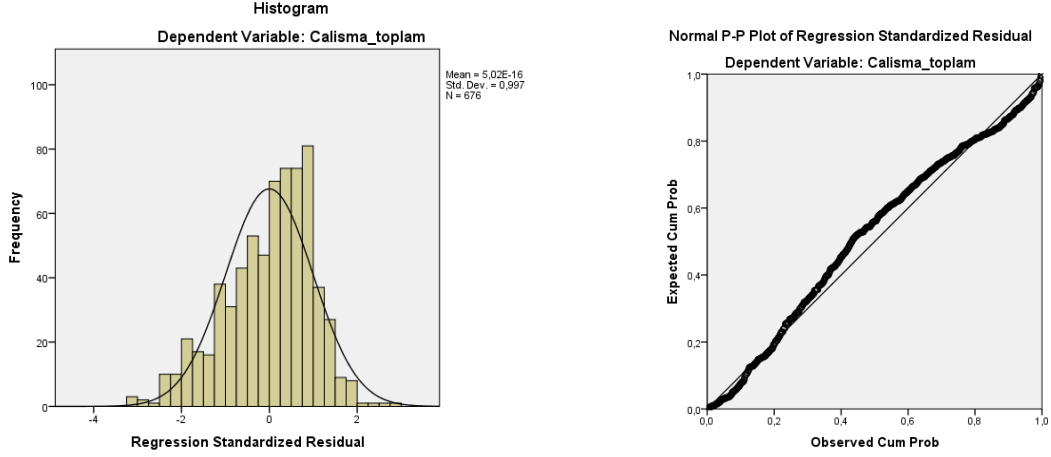
ÇDOBÖ Alt Faktörleri ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunun Çalışma Sorumluluğu Alt Faktörü Arasındaki Çoklu Regresyon Korelasyon Matrisi

	Çalışma Sorumluluğu	Tolerans	Yoksunluk	Odaklanma	Erteleme
Çalışma Sorumluluğu	1.000	-.357	-.243	-.429	-.256
Tolerans	-.357	1.000	.370	.666	.353
Yoksunluk	-.243	.370	1.000	.408	.318
Odaklanma	-.429	.666	.408	1.000	.455
Erteleme	-.256	.353	.318	.455	1.000

Tablo 13 incelendiğinde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .80'den küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çoklu bağlantılılığın olmadığı söylenebilir. Ayrıca çoklu bağlantılılığın olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi içinde elde edilen varyans büyütme faktörü (VIF) değerine bakılarak da incelenmiştir. Dijital oyun bağımlılığı alt faktörleri için elde edilen VIF değerleri; tolerans gelişimi için 1.842, yoksunluk için 1.255, odaklanma için 2.061 ve erteleme için 1.299 olarak hesaplanmış ve tamamının 10'un altında olduğu görülmüştür.

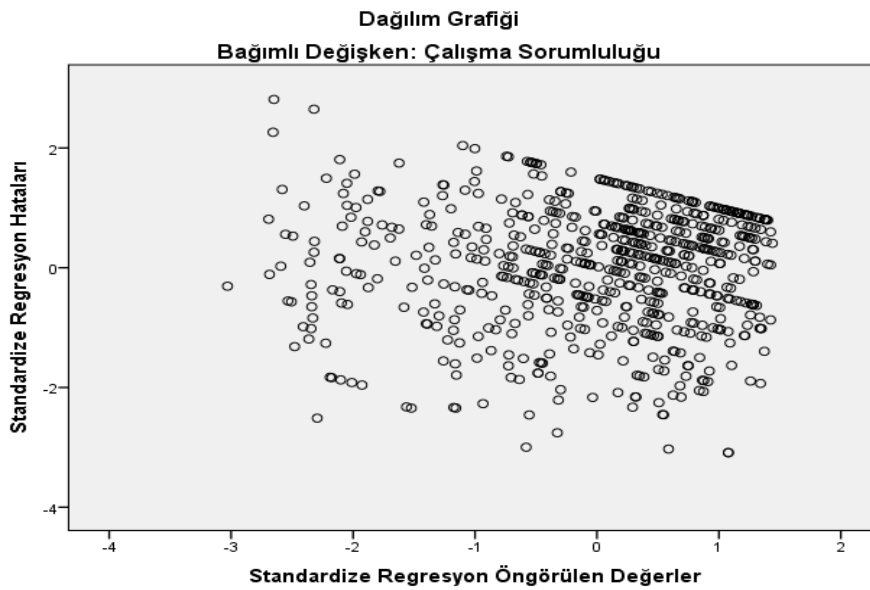
Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer ön şartı veriler arasında uç değerlerin olmamasıdır. Veriler arasında uç değerlerin olup olmadığı standardize edilmiş artık değerler ile Cook's uzaklıkları yöntemi kullanılarak kontrol edilmiş ve veriler arasında uç değer olmadığı görülmüştür.

Diğer ön şart olan tahmine ait hataların normal dağılımı standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri ile kontrol edilmiş ve Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri

Şekil 11’de standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri incelendiğinde tahmine ait hataların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Regresyon analizi için diğer bir ön şart ise değişkenlerin tahmini dağılımında eş varyanslılık) olmalıdır. Verilerin eş varyanslılığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. Çoklu doğrusal regresyon analizi için eş varyanslılık dağılımı

Şekil 12 incelendiğinde verilerin tahmini dağılımlarının dikdörtgene benzer bir şekilde dağılım göstermesi eş varyanslılık ön şartının sağlandığını göstermektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi için elde edilen Durbin- Watson değeri 1.779 olarak hesaplanmış ve hem beklenen aralıkta hem de 2 değerine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç hataların birbirinden bağımsız olduğu ve tahminlere ilişkin bir hatanın diğer bir hatayı etkilemediğini göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda çoklu doğrusal regresyon analizinin tüm ön şartlarının sağlandığı görülmüştür.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda sırayla sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Bulgular

Örneklemi oluşturan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puan Dağılımları

Alt Boyut	Madde	N	x	SS	Düzey
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	1. Mutsuz olduğum zamanlarda dijital oyun oynamak beni rahatlatır.	676	2.21	1.49	Riskli
	3. Her defasında daha uzun süre dijital oyun oynamak isterim.	676	2.56	1.48	Az Riskli
	11. Gün içerisinde birdenbire/aniden dijital oyun oynamayı istediğim zamanlar olur.	676	3.13	1.38	Riskli
	16. Bilgisayar, telefon, tablet ve konsol gibi dijital oyun araçlarından uzak kalmayı istemem.	676	2.69	1.48	Riskli
	18. Dijital oyunlar hayatımın olmazsa olmaz bir parçasıdır (benim için çok önemlidir)	676	2.16	1.44	Az Riskli
	21. Dijital oyunun olmadığı bir hayat bana sıkıcı gelir.	676	2.41	1.48	Az Riskli
	24. Dijital oyunun olmadığı bir hayat bana anlamsız gelir.	676	2.18	1.42	Az Riskli

Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	2. Dijital oyun oynarken acıktığının farkına varmam.	676	2.27	1.42	Az Riskli
	4. Dijital oyun oynamadığım zaman kendimi huzursuz hissedirim.	676	2.17	1.36	Az Riskli
	8. Dijital oyun oynamadığım zaman iştahım kaçır.	676	2.02	1.29	Az Riskli
	9. Okul dışındaki vaktimin çoğunu dijital oyun oynayarak geçiririm.	676	2.10	1.34	Az Riskli
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	5. Annem ve babam dijital oyun oynamamı engellerse onlara dijital oyun oynamak için ısrar ederim.	676	2.13	1.37	Az Riskli
	6. İstedğim zaman dijital oyun oynamazsam sinirlerim/öfkelenirim.	676	1.89	1.26	Az Riskli
	7. Sınıfta ders esnasında dijital oyun oynamayı hayal ederim.	676	1.80	1.24	Az Riskli
	10. Bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi teknolojik araçları gördüğümde aklıma ilk gelen şey dijital oyun oynamak olur.	676	2.72	1.53	Riskli
	13. Ev dışında herhangi bir yere gittiğimde dijital oyun oynayabileceğim bir araç (bilgisayar, telefon, tablet, konsol vb.) var mı diye etrafa bakınırım.	676	2.04	1.39	Az Riskli
	14. Başkaları ile yüz yüze sohbet etmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim.	676	1.85	1.19	Az Riskli
	23. Başkalarına (aile, arkadaşlar, öğretmenler vb.) dijital oyun oynadığım süreyle ilgili yalan söyledığım olur.	676	1.78	1.20	Normal

Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Erteleenmesi	12. Dijital oyun oynadığım için arkadaşlarımla başka oyunlar oynamaya zamanım kalmaz.	676	2.17	1.43	Az Riskli
	15. Sabah uyandığımda aklıma gelen ilk şey dijital oyun oynamak olur.	676	1.79	1.21	Normal
	17. Dijital oyun oynadığım için başka türlü eğlenceli aktivitelere (spor, müzik gibi) zamanım kalmaz.	676	2.24	1.44	Az Riskli
	19. Dijital oyun oynamak için ev ödevlerimi aksattığım zamanlar olur.	676	1.91	1.31	Az Riskli
	20. Dijital oyun oynarken tuvalet ihtiyacımı ertelediğim zamanlar olur.	676	1.90	1.27	Az Riskli
	22. Okula gitmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim.	676	1.64	1.14	Normal

Tablo 14 incelendiğinde “Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer” alt boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{x}$ = 3.13) sahip olan maddenin “11. Gün içerisinde birdenbire/aniden dijital oyun oynamayı istediğim zamanlar olur.” maddesi olduğu; en az ortalamaya ($\bar{x}$ = 2.16) sahip olan maddenin ise “18. Dijital oyunlar hayatımın olmazsa olmaz bir parçasıdır benim için çok önemlidir.” maddesi olduğu görülmektedir. Ayrıca bu alt boyutta yer alan üç maddeye verilen cevapların “yüksek riskli” düzeyde olduğu, geriye kalan dört maddenin ise “az riskli” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

“Yoksunluğun Fizyolojik ve Psikolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” alt boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{x}$ = 2.27) sahip olan maddenin “2. Dijital oyun oynarken acıktığının farkına varmam.” maddesi olduğu; en az ortalamaya ($\bar{x}$ = 2.02) sahip olan maddenin ise “8.Dijital oyun oynamadığım zaman iştahım kaçır.” maddesi olduğu görülmektedir. Ayrıca bu alt boyutta yer alan tüm maddelere verilen cevapların “az riskli” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

“Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma” alt boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{x}$ = 2.72) sahip olan maddenin “ 10. Bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi teknolojik araçları gördüğümde aklıma ilk gelen şey dijital oyun oynamak olur.” maddesi olduğu; en düşük ortalamaya ($\bar{x}$ = 1.78) sahip olan maddenin ise “23. Başkalarına (aile, arkadaşlar, öğretmenler vb.) dijital oyun oynadığım süreyle ilgili yalan söylediğim

olur.” maddesi olduğu görülmektedir. Ayrıca bu alt boyutta yer alan bir maddeye verilen cevapların “riskli” düzeyde olduğu; bir maddenin “normal” düzeyde olduğu; geriye kalan maddelerin ise “az riskli” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yine Tablo 14’te görüldüğü üzere, “Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi” alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}$ = 2.24) sahip olan maddenin “ 17. Dijital oyun oynadığım için başka türlü eğlenceli aktivitelere spor, müzik gibi) zamanım kalmaz.” maddesi olduğu; en düşük ortalama ($\bar{x}$ = 1.64) sahip olan maddenin ise “ 22. Okula gitmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim.” maddesi olduğu görülmektedir. Ayrıca bu alt boyutta yer alan maddelere verilen cevapların genelinin “az riskli” düzeyde olduğu; sadece iki maddenin ise “normal” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ve alt boyutları için aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Dağılımı

	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Tolerans	676	2.53	1.03	Az Riskli
Yoksunluk	676	2.14	.91	Az Riskli
Odaklanma	676	1.92	.91	Az Riskli
Erteleme	676	1.94	.84	Az Riskli
Dijital Oyun Bağımlılığı Toplam	676	2.13	.80	Az Riskli

Tablo 15’e göre dijital oyun bağımlılığı puanları incelendiğinde öğrencilerin tüm alt boyutlarda “az riskli” düzey grubunda yer aldıkları görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde en yüksek ortalama puanın “Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer” alt boyutunda ($\bar{x}$ = 2.53) olduğu; bunu sırasıyla “Yoksunluğun Fizyolojik ve Psikolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” alt boyutu ($\bar{x}$ = 2.14), “Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi” alt boyutu ($\bar{x}$ = 1.94) ve “Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma” alt boyutunun ($\bar{x}$ = 1.92) takip ettiği görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Cinsiyete, Anne Eğitim Durumuna ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tolerans	Kız	387	13.98	5.00	557.69	-6.41	.000
	Erkek	289	16.74	5.93			
Yoksunluk	Kız	387	6.86	2.36	574.18	-5.50	.000
	Erkek	289	7.94	2.68			
Odaklanma	Kız	387	10.74	3.41	523.85	-7.07	.000
	Erkek	289	12.95	4.42			
Erteleme	Kız	387	9.36	3.35	674	-4.70	.000
	Erkek	289	13.36	3.58			
Dijital Oyun	Kız	387	40.92	10.52	544.56	-7.89	.000
Bağımlılığı Toplam	Erkek	289	48.25	12.91			

Tablo 16’da öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Örneklemeye dahil olan erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı toplam puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=48.25$) kız öğrencilere ($\bar{X}_{\text{kız}}=40.92$) göre daha yüksektir ve bu farklılığın anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(544.56)}=-7.89$, $p<.05$].

Tablo 16’da yer alan bulgular ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde “Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer” alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kız}}=13.98$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=16.74$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(\text{tolerans}-557.69)}=-6.41$, $p<.05$]; “Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kız}}=6.86$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=7.94$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(\text{yoksunluk}-574.18)}=-5.50$, $p<.05$]; “Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma” alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kız}}=10.74$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=12.95$)

arasından anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(odaklanma-523.85)} = -7.07, p < .05$] ve “Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi” alt boyutunda da kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{kız} = 9.36$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{erkek} = 13.36$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(erteleme-674)} = -4.70, p < .05$] tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular dijital oyun bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilerek ($F_{(3, 672)} = 2.53, p > .05$), ANOVA testi ile incelenmiştir. Ayrıca, anne eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 17’de aktarılmıştır.

Tablo 17.

Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Tolerans	İlkokul	187	14.52	5.21
	Ortaokul	170	14.72	5.27
	Lise	132	15.87	6.03
	Üniversite	187	15.67	5.82
Yoksunluk	İlkokul	187	7.24	2.63
	Ortaokul	170	7.18	2.33
	Lise	132	7.54	2.55
	Üniversite	187	7.32	2.56
Odaklanma	İlkokul	187	11.45	4.08
	Ortaokul	170	11.56	3.90
	Lise	132	12.12	4.00
	Üniversite	187	11.71	4.10
Erteleme	İlkokul	187	10.27	3.72
	Ortaokul	170	9.69	3.31
	Lise	132	9.95	3.49
	Üniversite	187	9.67	3.46
Toplam	İlkokul	187	10.87	2.87
	Ortaokul	170	10.79	2.80
	Lise	132	11.37	3.26
	Üniversite	187	11.10	3.24

Tablo 17'ye göre öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin annelerinin, 187'sinin ilkokul, 170'inin ortaokul, 132'sinin lise ve 187'sinin üniversite eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Yine Tablo 17'de görüldüğü gibi, dijital oyun bağımlılığı açısından en fazla puan ortalaması anneleri lise mezunu ($\bar{X}=11.37$) olan öğrencilere aittir. Ardından sırasıyla anneleri üniversite mezunu ($\bar{X}=11.10$) olan, ilkokul mezunu ($\bar{X}=10.87$) olan ve ortaokul mezunu ($\bar{X}=10.79$) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puan ortalamaları gelmektedir. “Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunda en yüksek ortalamaya anneleri lise mezunu ($\bar{X}=15.87$) olan öğrencilerin, en düşük ortalamaya anneleri ilkokul mezunu ($\bar{X}=14.52$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. “Yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” boyutunda en yüksek ortalamaya anneleri lise mezunu ($\bar{X}=7.54$) olan öğrencilerin, en düşük ortalamaya anneleri ortaokul mezunu ($\bar{X}=7.18$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. “Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma” boyutunda en yüksek ortalamaya anneleri lise mezunu ($\bar{X}=12.12$) olan öğrencilerin, en düşük ortalamaya anneleri ilkokul mezunu ($\bar{X}=11.45$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. “Bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” boyutunda en yüksek ortalamaya anneleri ilkokul mezunu ($\bar{X}=10.27$) olan öğrencilerin, en düşük ortalamaya anneleri üniversite mezunu ($\bar{X}=9.67$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumu değişkeni açısından grupların ortalamaları arasında farklılığın istatistiksel açıdan önemli düzeyde olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tolerans	Gruplararası	224.999	3	75.000	2.421	.065
	Gruplariçi	20819.001	672	30.981		
	Toplam	21044.000	675			
Yoksunluk	Gruplararası	11.216	3	3.739	.571	.634
	Gruplariçi	4402.126	672	6.551		
	Toplam	4413.342	675			
Odaklanma	Gruplararası	38.982	3	12.994	.802	.493
	Gruplariçi	10893.273	672	16.210		
	Toplam	10932.254	675			
Erteleme	Gruplararası	43.494	3	14.498	1.179	.317
	Gruplariçi	8261.258	672	12.294		
	Toplam	8304.751	675			
Dijital Oyun Bağımlılığı Toplam	Gruplararası	30.800	3	10.267	1.114	.342
	Gruplariçi	6191.011	672	9.213		
	Toplam	6221.811	675			

Tablo 18’de sunulan analiz sonucunda, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının anne eğitim durumuna göre “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” boyutu [$F_{(3, 672)} = 2.42, p > .05$], “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” boyutu [$F_{(3, 672)} = .571, p > .05$], “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma” boyutu [$F_{(3, 672)} = .802, p > .05$], “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” boyutu [$F_{(3, 672)} = 1.17, p > .05$] ve dijital oyun bağımlılığı toplam puanları [$F_{(3, 672)} = 1.11, p > .05$] arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilerek ($F_{(3, 672)} = .589, p > .05$), ANOVA testi ile incelenmiştir. Ayrıca, baba eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 19’da aktarılmıştır.

Tablo 19.

Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Tolerans	İlkokul	70	13.49	5.28
	Ortaokul	136	14.72	5.33
	Lise	176	15.48	5.62
	Üniversite	294	15.55	5.69
Yoksunluk	İlkokul	70	7.16	2.80
	Ortaokul	136	7.18	2.41
	Lise	176	7.45	2.44
	Üniversite	294	7.35	2.64
Odaklanma	İlkokul	70	11.21	3.85
	Ortaokul	136	11.67	3.94
	Lise	176	11.91	4.13
	Üniversite	294	11.67	4.05
Erteleme	İlkokul	70	9.83	3.21
	Ortaokul	136	10.16	3.67
	Lise	176	9.86	3.55
	Üniversite	294	9.81	3.49
Toplam	İlkokul	70	10.42	2.84
	Ortaokul	136	10.93	2.95
	Lise	176	11.18	2.99
	Üniversite	294	11.10	3.14

Tablo 19’da öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin babalarının, 70’inin ilkokul, 136’sının ortaokul, 176’sının lise ve 294’ünün üniversite eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Yine Tablo 16’da görüldüğü gibi, dijital oyun bağımlılığı açısından en fazla puan ortalaması babaları lise mezunu ($\bar{X}=11.18$) olan öğrencilere aittir. Ardından sırasıyla babaları üniversite mezunu ($\bar{X}=11.10$) olan, ortaokul mezunu ($\bar{X}=10.93$) olan ve ilkokul mezunu ($\bar{X}=10.42$) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puan ortalamaları gelmektedir. “Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunda en yüksek ortalamaya babaları üniversite mezunu ($\bar{X}=15.55$) olan öğrencilerin, en düşük ortalamaya babaları ilkokul mezunu ($\bar{X}=13.49$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. “Yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” boyutunda en yüksek ortalamaya babaları lise mezunu ($\bar{X}=7.45$) olan öğrencilerin, en düşük ortalamaya babaları ilkokul mezunu ($\bar{X}=7.16$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. “Dijital oyun oynamaya yönelik

aşırı odaklanma ve çatışma” boyutunda en yüksek ortalama babaları lise mezunu ($\bar{X}=11.91$) olan öğrencilerin, en düşük ortalama babaları ilkököl mezunu ($\bar{X}=11.21$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. “Bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” boyutunda en yüksek ortalama babaları ortaokul mezunu ($\bar{X}=10.16$) olan öğrencilerin, en düşük ortalama babaları üniversite mezunu ($\bar{X}=9.81$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumu değişkeni açısından grupların ortalamaları arasında farklılığın istatistiksel açıdan önemli düzeyde olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tolerans	Gruplararası	286.554	3	95.518	3.092	.027
	Gruplariçi	20757.446	672	30.889		
	Toplam	21044.000	675			
Yoksunluk	Gruplararası	8.057	3	2.686	.410	.746
	Gruplariçi	4405.285	672	6.555		
	Toplam	4413.342	675			
Odaklanma	Gruplararası	24.480	3	8.160	.503	.681
	Gruplariçi	10907.775	672	16.232		
	Toplam	10932.254	675			
Erteleme	Gruplararası	12.208	3	4.069	.330	.804
	Gruplariçi	8292.544	672	12.340		
	Toplam	8304.751	675			
Dijital Oyun Bağımlılığı	Gruplararası	32.062	3	10.687	1.160	.324
	Gruplariçi	6189.749	672	9.211		
	Toplam	6221.811	675			

Tablo 20’de sunulan analiz sonucunda, dijital oyun bağımlılıklarının baba eğitim durumuna göre “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” boyutu [$F_{(3, 672)} = .410, p>.05$], “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma” boyutu [$F_{(3, 672)} = .503, p>.05$], “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” boyutu [$F_{(3, 672)} = .330, p>.05$] ve dijital oyun bağımlılığı toplam puanları [$F_{(3, 672)} = 1.16, p>.05$] arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. “Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunun ise baba eğitim durumuna göre

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3, 672)} = 3.092, p < .05$]. “Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunun baba eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi sonrası Post-hoc Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre baba eğitim durumu ilkököl ile üniversite olan öğrenciler arasında babası ilkököl mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

4.3. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Bulgular

Örnekleme oluşturan öğrencilerin “Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Ölçeği” ve alt boyutları için aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Dağılımı

	N	$\bar{X}$	SS	Düzye
Öğrenme Sorumluluğu	676	3.76	0.83	İyi
Çalışma Sorumluluğu	676	3.55	0.86	İyi
Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Toplam	676	3.65	0.79	İyi

Tablo 21’de öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanları incelendiğinde iki alt boyutta da öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarını “iyi” düzeyde yerine getirdikleri görülmektedir. Ortalama puanların ise “öğrenme sorumluluğu” alt boyutunda ($\bar{X} = 3.76$), “çalışma sorumluluğu” alt boyutunda ise ($\bar{X} = 3.55$) olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22.

Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğu Puan Dağılımları

Alt Boyut	Madde	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
Öğrenme Sorumluluğu	1.Öğrenmede istekliyim.	676	4.04	1.32	İyi
	2. Çalışırsam öğreneceğime inanırım.	676	4.12	1.25	İyi
	3. Kendi kendime çalışma alışkanlığım yoktur (Ters Madde).	676	2.40	1.55	İyi
	4. Eve gittiğimde ödevimi yaparım.	676	4.05	1.24	İyi
	5. Öğrenmeyi seviyorum.	676	4.22	1.11	Çok İyi
	6. Ders çalışmak benim için oyundan önemlidir.	676	3.63	1.55	İyi
	7. Öğretmenim ne derse yaparım.	919	3.96	1.22	İyi
	8. Nasıl öğreneceğimi bilirim.	676	3.48	1.47	İyi
	9. Ders kaçırmam.	676	3.90	1.27	İyi
Çalışma Sorumluluğu	10. Günü gününe çalışırım.	676	3.55	1.37	İyi
	11. Konulara farklı kaynaklardan da çalışırım.	676	3.54	1.45	İyi
	12. Bol soru çözerim.	676	3.42	1.39	Kötü
	13. Ailemden biri hatırlatmadığı sürece çalışmam (Ters Madde).	676	2.36	1.50	İyi
	14. Sınavlarda yanlış yaptığım soruların konularına tekrar çalışırım.	676	3.69	1.36	İyi
	15. Sınıfta düzgün not tutarım.	676	3.74	1.28	İyi
	16. Gerektiğinde öğretmenimden yardım alırım.	676	3.99	1.23	İyi
	17. Ödevlerimi düzenli yaparım.	676	3.99	1.29	İyi
	18. Çalışma programıma uyarım.	676	3.67	1.44	İyi

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin “Öğrenme Sorumluluğu” alt boyutundaki maddelerin çoğuna “katıldıkları” görülmektedir. Öğrencilerin sadece “3. Kendi kendime çalışma alışkanlığım yoktur (Ters Madde).” maddesine “katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin “5. Öğrenmeyi seviyorum.” ifadesine “tamamen katıldıkları” görülmektedir.

Öğrencilerin ölçeğin diğer alt boyutu olan “Çalışma Sorumluluğu” alt boyutundaki maddelerin de çoğuna “katıldıkları” görülmektedir. Öğrencilerin sadece “13. Ailemden biri hatırlatmadığı sürece çalışmam.” ifadesine “katılmadıkları” belirlenmiştir.

4.4. Öğrencilerin Cinsiyete, Anne Eğitim Durumuna ve Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Sorumluluğu Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğrenme Sorumluluğu Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğrenme Sorumluluğu	Kız	387	37.31	4.44	559.87	4.12	.000
	Erkek	289	35.73	5.24			
Çalışma Sorumluluğu	Kız	387	35.89	5.23	592.19	5.28	.000
	Erkek	289	33.64	5.67			
Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu	Kız	387	73.20	8.86	575.94	5.16	.000
	Erkek	289	69.37	10.02			
Toplam							

Tablo 23’te öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanları tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Örneklemeye dahil olan erkek öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 69.37$) kız öğrencilere ($\bar{X}_{\text{kız}} = 73.20$) göre daha düşüktür ve bu farklılığın anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(575.94)} = 5.16$, $p < .05$].

Tablo 23’te yer alan bulgular alt boyutlar açısından incelendiğinde “Öğrenme Sorumluluğu” alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kız}} = 37.31$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 35.73$) arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(\text{öğrenme}-559.87)} = 4.12$, $p < .05$]; “Çalışma Sorumluluğu” alt boyutunda da kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kız}} = 35.89$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 33.64$) arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(\text{çalışma}-592.19)} =$

5.28, $p < .05$] görülmektedir. Elde edilen bu bulgular öğrenme ve çalışma sorumluluğu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilerek ($F_{(3, 672)} = ,395$ $p > .05$), ANOVA testi ile incelenmiştir. Ayrıca, anne eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 24'te aktarılmıştır.

Tablo 24.

Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Öğrenme Sorumluluğu Boyutu	İlkokul	187	36.75	4.60
	Ortaokul	170	36.25	5.14
	Lise	132	36.67	4.86
	Üniversite	187	36.86	4.88
Çalışma Sorumluluğu Boyutu	İlkokul	187	35.03	5.69
	Ortaokul	170	34.76	5.31
	Lise	132	35.02	5.20
	Üniversite	187	34.91	5.83
Toplam	İlkokul	187	71.78	9.42
	Ortaokul	170	71.01	9.56
	Lise	132	71.69	9.17
	Üniversite	187	71.77	10.01

Tablo 24 incelendiğinde öğrenme sorumluluğu boyutunda annesi üniversite mezunu olanların en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 36.86$), annesi ortaokul mezunu olanların en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 36.25$) sahip olduğu görülmektedir. Çalışma sorumluluğu boyutunda annesi ilkokul mezunu olanların en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 35.03$), annesi ortaokul mezunu olanların en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 34.76$) sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanları için ise annesi ilkokul mezunu olanların en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 71.78$), annesi ortaokul mezunu olanların en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 71.01$) sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Sorumluluğu	Gruplararası	37.234	3	12.411	.524	.666
	Gruplariçi	15911.246	672	23.677		
	Toplam	15948.479	675			
Çalışma Sorumluluğu	Gruplararası	7.574	3	2.525	.082	.970
	Gruplariçi	20653.017	672	30.734		
	Toplam	20660.592	675			
Toplam	Gruplararası	70.215	3	23.405	.255	.858
	Gruplariçi	61615.921	672	91.690		
	Toplam	61686.136	675			

Tablo 25 incelendiğinde anne öğrenim durumuna göre öğrenme sorumluluğu puanı ($F_{(3,672)} = .524, p>.05$), çalışma sorumluluğu puanı ($F_{(3,672)} = .082, p>.05$) ve öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanı ($F_{(3,672)} = .255, p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya koymak amacıyla, varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilerek ($F_{(3, 672)} = .959, p>.05$), tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Baba eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 26’da aktarılmıştır.

Tablo 26.

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Puanlarının Dağılımı

Boyut	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Öğrenme Sorumluluğu Boyutu	İlkokul	70	36.75	4.60
	Ortaokul	136	36.25	5.14
	Lise	176	36.67	4.86
	Üniversite	294	36.86	4.88
Çalışma Sorumluluğu Boyutu	İlkokul	70	35.03	5.69
	Ortaokul	136	34.76	5.31
	Lise	176	35.02	5.20
	Üniversite	294	34.91	5.83
Toplam	İlkokul	70	71.78	9.42
	Ortaokul	136	71.01	9.56
	Lise	176	71.69	9.17
	Üniversite	294	71.77	10.01

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin babalarının, 70’inin ilkokul, 136’sının ortaokul, 176’sının lise ve 294’ünün üniversite eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme sorumluluğu boyutunda en yüksek ortalama babası üniversite mezunu ($\bar{X}=36.86$) olan öğrencilerin, en düşük ortalama babası ortaokul mezunu ($\bar{X}= 36.25$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Çalışma sorumluluğu boyutunda en yüksek ortalama babası ilkokul mezunu ($\bar{X}= 35.03$) olan öğrencilerin, en düşük ortalama babası ortaokul mezunu ($\bar{X}= 34.76$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplan puanları açısından en yüksek ortalama babası ilkokul mezunu ($\bar{X}= 71.78$) olan öğrencilerin, en düşük ortalama babası ortaokul mezunu ($\bar{X}= 71.01$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme Sorumluluğu	Gruplararası	99.384	3	33.128	1.405	.240
	Gruplariçi	15849.095	672	23.585		
	Toplam	15948.479	675			
Çalışma Sorumluluğu	Gruplararası	95.082	3	31.694	1.036	.376
	Gruplariçi	20565.510	672	30.603		
	Toplam	20660.592	675			
Toplam	Gruplararası	351.890	3	117.297	1.285	.278
	Gruplariçi	61334.246	672	91.271		
	Toplam	61686.136	675			

Tablo 27 incelendiğinde baba öğrenim durumuna göre öğrenme sorumluluğu puanı ($F_{(3,672)} = 1.405$, $p > .05$), çalışma sorumluluğu puanı ($F_{(3,672)} = 1.036$, $p > .05$) ve öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanı ($F_{(3,672)} = 1.285$, $p > .05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.5. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Örnekleme oluşturan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28.

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

<i>Pearson r</i>	Tolerans	Yoksunluk	Odaklanma	Erteleme	Dijital Oyun Bağımlılığı
Öğrenme Sorumluluğu	-.289*	-.247*	-.355*	-.266*	-.379*
Çalışma Sorumluluğu	-.351*	-.203*	-.389*	-.250*	-.405*
Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu	-.350*	-.243*	-.405*	-.280*	-.427*

*p<0.001

Tablo 28 öğrenme sorumluluğu alt boyutu açısından incelendiğinde “öğrenme sorumluluğu” alt boyutu ile “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif ($r=-.289$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif ($r=-.247$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “dijital oyun oynamaya aşırı odaklanma ve çatışma” alt boyutu arasında orta düzeyde negatif ($r=-.355$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi arasında düşük düzeyde, negatif ($r=-.266$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Ayrıca “öğrenme sorumluluğu” alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığı puanları arasında orta düzeyde, negatif ($r=-.379$) ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 28 çalışma sorumluluğu alt boyutu açısından incelendiğinde “çalışma sorumluluğu” alt boyutu ile “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutu arasında orta düzeyde, negatif ($r=-.351$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif ($r=-.203$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “dijital oyun oynamaya aşırı odaklanma ve çatışma” alt boyutu arasında orta düzeyde negatif ($r=-.389$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi arasında düşük düzeyde, negatif ($r=-.250$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Ayrıca “çalışma sorumluluğu” alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığı puanları arasında orta düzeyde, negatif ($r=-.405$) ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 28 öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanları açısından incelendiğinde öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ile “oyun süresinde tolerans

gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutu arasında orta düzeyde, negatif ($r=-.350$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif ($r=-.243$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “dijital oyun oynamaya aşırı odaklanma ve çatışma” alt boyutu arasında orta düzeyde negatif ($r=-.405$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu; “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” arasında düşük düzeyde, negatif ($r=-.280$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasında orta düzeyde, negatif ($r=-.427$) ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları arttığında, öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanları orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak azalmaktadır.

4.6. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunu Yordamasına İlişkin Bulgular

Örnekleme oluşturan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının, öğrenme ve çalışma sorumluluğunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıklarını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle ölçeklerden elde edilen puanların basit doğrusal regresyon analizi varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir ve varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sorusu bağlamında düşünüldüğünde dijital oyun bağımlılığı bağımsız (yordayıcı) değişken iken öğrenme ve çalışma sorumluluğu bağımlı (yordanan) değişken olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının öğrenme sorumluluklarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Dijital Oyun Bağımlılığının Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğunu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	R	R ²
Sabit	86.985	1.226		70.953	.000		
Dijital Oyun Bağımlılığı	-0.347	0.027	-.446	-12.920	.000	.446	.198

Analiz sonuçlarına ilişkin tablo incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumlulukları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($R = 0.446$, $R^2 = 0.198$); öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının, öğrenme ve çalışma sorumluluklarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir [$F_{(1, 674)} = 166.920$, $p < .05$]. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarına ilişkin toplam varyansın %19.8'inin, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile açıklandığı ifade edilebilir.

4.6.1. ÇDOBÖ ve Alt Boyutlarının ÖÇS Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk çoklu doğrusal regresyon denklemi, ÇDOBÖ alt boyutlarının yordayıcı (bağımsız), ÖÇS toplam puanının da yordanan (bağımlı) değişken olarak ele alındığı yapıda oluşturulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30.

ÇDOBÖ Alt Boyutlarının ÖÇS Toplam Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	86.892	1.270	-	68.398	.000	-	-
Tolerans	-0.189	0.079	-0.112	-2.394	.017	-0.344	-0.034
Yoksunluk	-0.262	0.142	-0.071	-1.841	.066	-0.258	-0.071
Odaklanma	-0.641	0.116	-0.273	-5.533	.000	-0.426	-0.209
Erteleme	-0.293	0.106	-0.109	-2.780	.006	-0.295	-0.107
R=0,455		R ² =0.207					
F _(4, 671) =43.741		p=.000					

Tablo 30'da görüldüğü üzere, tüm yordayıcı değişkenler hep birlikte, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R = 0.455$, $R^2 = 0.207$, $p < .01$. Adı geçen dört değişken birlikte, öğrenme ve çalışma sorumluluğundaki toplam varyansın %20.7'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanı üzerindeki göreceli önem sırası; dijital oyun

oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma (-.273), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer (-.112), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi (-.109) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma (-.071) dır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma”, “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” ve “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanlarını anlamlı olarak yordarken, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” alt boyutu anlamlı olarak yordamamaktadır.

4.6.2. ÇDOBÖ ve Alt Boyutlarının ÖÇS Öğrenme Sorumluluğu Alt Boyut Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci çoklu regresyon denklemi, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin alt boyutlarının yordayıcı (bağımsız), öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin öğrenme sorumluluğu alt boyutundan elde edilen puanların da yordanan (bağımlı) değişken olarak ele alındığı yapıda oluşturulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

ÇDOBÖ Alt Boyutlarının ÖÇS “Öğrenme Sorumluluğu” Alt Boyut Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	47.224	0.725	-	65.132	.000	-	-
Tolerans	-0.080	0.045	-0.083	-1.773	.077	-.332	-.068
Yoksunluk	-0.199	0.081	-0.095	-2.456	.014	-.272	-.094
Odaklanma	-0.322	0.066	-0.241	-4.863	.000	-.403	-.185
Erteleme	-0.228	-0.060	-0.149	-3.778	.000	-.318	-.144
R=0.445		R ² =0.198					
F _(4, 671) =41.445		p=.000					

Tablo 31’de görüldüğü üzere, tüm yordayıcı değişkenler hep birlikte, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “öğrenme sorumluluğu” puanları ile orta

düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R = 0.445$, $R^2 = 0.198$, $p < .01$. Adı geçen dört değişken birlikte, öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “öğrenme sorumluluğu” alt boyutundaki toplam varyansın %19.8’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “öğrenme sorumluluğu” alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma (-.241), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi (-.149) oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer (-.112), ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansımaları ve oyuna dalma (-.095) dır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma”, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansımaları ve oyuna dalma” ve “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin öğrenme sorumluluğu alt boyutunu anlamlı olarak yordarken, “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutu anlamlı olarak yordamamaktadır.

4.6.3. ÇDOBÖ ve Alt Boyutlarının ÖÇS Çalışma Sorumluluğu Alt Boyut Puanlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü çoklu regresyon denklemi, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin alt boyutlarının yordayıcı (bağımsız), öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin çalışma sorumluluğu alt boyutundan elde edilen puanların da yordanan (bağımlı) değişken olarak ele alındığı yapıda oluşturulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32.

ÇDOBÖ Alt Boyutlarının ÖÇS “Çalışma Sorumluluğu” Alt Boyut Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata β	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	46.118	0.819	-	56.313	.000	-	-
Tolerans	-0.121	0.051	-0.112	-2.384	.017	-.357	-.092
Yoksunluk	-0.141	0.092	-0.060	-1.539	.124	-.243	-.059
Odaklanma	-0.456	0.075	-0.303	-6.105	.000	-.429	-.229
Erteleme	-0.104	0.068	-0.060	-1.532	.126	-.256	-.059
R=0.447		R ² =0.200					
F (4, 671) =41.853		p=.000					

Tablo 32’de görüldüğü üzere, tüm yordayıcı değişkenler hep birlikte, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “çalışma sorumluluğu” puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R = 0.447$, $R^2 = 0.200$, $p < .01$. Adı geçen dört değişken birlikte, öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “çalışma sorumluluğu” alt boyutundaki toplam varyansın %20’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “çalışma sorumluluğu” alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma (-.303), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer (-.112), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi (-.060), ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma (-.060) dır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” ile “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin çalışma sorumluluğu alt boyutunu anlamlı olarak yordarken, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” ile “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutu anlamlı olarak yordamamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumluluklarına ilişkin elde edilen bulgular, ilgili literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

5.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ortalama puanları tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından ‘az riskli’ düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç dijital oyun bağımlılığı açısından öğrencilerin az da olsa riskli grupta yer aldıklarını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde dijital oyun bağımlılığını konu edinen araştırmaların farklı yaş gruplarında yapıldığı görülmüştür. Bu sebeple tartışma ve yorum yapılırken bu sınırlılık içerisinde hareket edilmiştir.

Öztürk ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerin dijital oyun bağımlılığından elde edilen puan ortalamaları az riskli düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda Öztürk ve arkadaşlarının çalışması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ayhan, Çavuş ve Tuncer’in (2016) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada her beş öğrenciden birinin oyun bağımlılığı riski altında bulunduğu saptanmıştır. Bu oran düşük risk olarak kabul edilebilir. Küçük ve Çakır (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puan ortalamaları “çok düşük” düzeyde bulunmuştur. Erkilic’in (2021) araştırmasında da ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları, ölçeğin alt faktörleri ve ölçekten elde edilen toplam puanlar açısından “düşük” düzeyde bulunmuştur. Jeon, Seolmin, Chon ve Ha (2018) üniversite öğrencilerinin internetin aşırı kullanımı ile empati yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemişler ve her altı kişiden birinin “aşırı kullanıcı” riski altında bulunduğunu saptamışlardır. İki yıl süren boylamsal bir çalışma yürüten Gentile ve diğerleri (2011) patolojik video oyun bağımlılığı ile ilgili risk varsayımlarını hesaplamışlardır. Belirlenen semptomların en az yarısına sahip olan bireyleri “patolojik oyuncular” olarak kabul etmişlerdir. Üçüncü ve sekizinci sınıfa giden 3034 öğrenci ile çalışan araştırmacılar,

öğrencilerin %9'unun patolojik video oyun bağımlılığı riski altında olduklarını saptamışlardır. Yang, Wang, Lee, Lin, Hsieh ve Lin (2022) tarafından 14-20 yaş arası ergenlerle yapılan araştırmada, öğrencilerin daha yüksek düzeyde akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığı, daha düşük düzeyde çevrimiçi video oyun bağımlılığı gösterdikleri saptanmıştır.

5.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete, Anne Eğitim Durumuna ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dijital Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen tüm anlamlı ilişkiler dijital oyun bağımlılığı puanlarının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu yönündedir. Bu sonuç erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dijital oyun bağımlılığı davranışı sergiledikleri şeklinde de yorumlanabilir. Atak (2020) bu durumu erkeklerin kızlara oranla teknolojik araçlara daha fazla ilgi ve merakla yaklaşmalarına, bilgisayar oyunu oynayarak vakit geçirmekten hoşlanmalarına ve kızlarla farklı duyuşsal özelliklere sahip olmalarına bağlamıştır. Erkeklerin dijital oyun oynanan internet kafelere veya oyun salonlarına daha sık gidebilmesi, üretilen dijital oyunların erkeklere daha çok hitap etmesi gibi durumlar da bu sonucun nedeni olarak gösterilebilir (Öztürk, vd., 2020). Dijital oyun bağımlılığı ile heyecan arayışı arasındaki ilişkiyi inceleyen Metcalf ve Pammer (2014), bağımlı ve bağımlı olmayan oyuncuların kalp atış hızı ve kan basıncı gibi değerlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bağımlı olan erkek öğrencilerin oyun sırasında fizyolojik uyarılma eksikliği yaşadıkları ve bunun oynanan oyun türüne göre de farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. 2007 yılında Indiana Üniversitesi'nden bir grup araştırmacı tarafından yapılan diğer bir araştırmada şiddet içeren video oyunlarının ergen erkeklerin, beynin duygusal uyarılmayı yöneten bölgesinde artan aktivite ve beynin kontrol, odaklanma ve kontrol ile ilişkili olan yürütme işlevinde azalan aktivite dahil olmak üzere beyin işlevi üzerinde kalıcı etkiler sergileyebileceğini bulmuşlardır (The Science Teacher, 2007). Yine 2008 yılında Standford Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden bir grup araştırmacı, erkeklerin neden video oyunlarını bırakamadıklarını, neden kadınların video oyunlara erkeklerden daha az ilgi duyduğunu araştırmışlardır. Bunun için 11 erkek ve 11 kadın oyuncunun beyinlerini fonksiyonel rezonans manyetik görüntüleme (fMRI) makineleri

ile inceleyen araştırmacılar, araştırma sonucunda erkeklerin video oyunu oynarken beynin ödüllendirici duygular üreten bölümünde kadınlara göre daha fazla aktivite saptamışlardır (The Science Teacher, 2008). Yapılan bu araştırmalar aynı zamanda video oyunlarının beyin ve vücut üzerinde farklı etkileri bulunduğunu göstermektedir.

Alanyazın taraması sonucunda ulaşılabilen araştırmalarda da genellikle dijital oyun bağımlılığının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dijital oyun bağımlılığı davranışı sergiledikleri yönündedir. Diğer bir ifadeyle araştırma sonucunda elde edilen veriler literatürü destekler niteliktedir. Atak'ın (2020) çalışmasında 10-14 yaş arasındaki çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde Erkılıç (2021); Öztürk, vd. (2020); Gentile (2009); Kestane (2019); Küçük ve Çakır (2020); Jeon, vd. (2018); Chiu, vd. (2004); Çiriş, vd., (2022); Alani (2021); Aksel (2018), Dinçer ve Kolan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı olarak Köksal (2015); Öz (2009); Ward (2010) ise dijital oyun bağımlılığında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada öğrenciler üzerinde etkisi incelenen diğer bir değişken ise anne ve baba eğitim durumudur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre anne eğitim durumu, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca bağlı olarak anne eğitim durumunun dijital oyun bağımlılığı açısından belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Köksal (2015) tarafından yapılan “Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılık düzeyleri, internet bağımlılık düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada da dijital oyun bağımlılığı anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde Hazar, vd. (2020); Özdemir (2021); Özdemir ve Karaboğa (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonucun nedeni olarak eğitim düzeyinden bağımsız neredeyse tüm ebeveynlerin dijital araçlara ve dijital oyunlara ulaşım imkanına sahip olması gösterilebilir. Diğer bir ifadeyle anne eğitim düzeyine göre dijital oyun bağımlılığının anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeninin bu durum olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Kestane (2019); Erboy ve Vural (2010); Çiriş, vd. (2022) tarafından yapılan çalışmalarda dijital oyun bağımlılığının anne eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Dijital oyun bağımlılığı toplam ve alt boyutları açısından baba eğitim durumu sadece “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutu için babası

ilkokul mezunu olan öğrenciler ile üniversite mezunu olan öğrenciler arasında ilkokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu sonuca göre baba eğitim durumunun dijital oyun bağımlılığı puanları açısından kısmen belirleyici bir değişken olduğu söylenebilir. Göldağ (2018), lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler ile ilkokul olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmuştur. Erboy ve Vural (2010) araştırmalarında dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi azaldıkça bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha fazla aksattıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kestane (2019) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı çalışmada “dijital oyun oynamayı kontrol edememe ve bırakamama” davranışı ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların literatürde de desteklendiği söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Kestane (2015) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada dijital oyun bağımlılığı ile baba eğitim düzeyi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2021) yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumlulukları ortalama puanları tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından “iyi” düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluklarını ‘iyi’ düzeyde yerine getirdikleri şeklinde de yorumlanabilir. İlgili literatürde öğrenme sorumluluğunu konu edinen araştırmaların farklı yaş gruplarında yapıldığı görülmüştür. 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerle çalışan Allan (2006), araştırmasında öğrencilerin kendilerini “yeterli” düzeyde sorumlu gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Spencer, Dupree ve Swanson (1996) tarafından altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin kendilerini öğrenme ve çalışma konusunda yeterli gördükleri ve öğrenme sorumluluğunu yerine getirme düzeyleri hakkında olumlu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. 7-9 yaş aralığındaki öğrencilerle çalışan Wang ve Stiles (1976) yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma becerileri ile ilgili iyi düzeyde bir algıya sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ülkemizde ise ortaokul

öğrencileriyle çalışan Özbolat (2020), öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerini “yüksek” olarak bulmuştur. Yeşil (2013), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını “iyi” düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayish ve Deveci (2019) mühendislik fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin kendi öğrenmeleri için gerekli olan ödev ve sorumlulukları iyi düzeyde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

5.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete, Anne Eğitim Durumuna ve Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme ve Çalışma Sorumluluklarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen tüm anlamlı ilişkiler öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarının kız öğrencilerde daha yüksek olduğu yönündedir. Bu sonuç kız öğrencilerin öğrenme ve çalışmaya yönelik sorumluluklarını daha yüksek düzeyde yerine getirdikleri şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu küçük yaşlardan itibaren kadına daha fazla sorumluluk yüklenmesi ve kadınla ilgili toplumsal beklentilerin daha farklı olması ile açıklanabilir. Bir birey olmanın yanı sıra kadın aile içinde kimi zaman anne olmak, kimi zaman eş olmak, kimi zaman ev kadını olmak gibi zor görevlerle yetiştirilmektedir (Günay ve Bener, 2011). Aile içi beklentilerden farklı olarak toplumsal ilişkilerin ve eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde de toplumsal cinsiyet rollerinin önemli bir etkisi vardır (Bailey ve Graves, 2016). Bu açıklamaların yanı sıra kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilere daha yüksek düzeyde sahip olması (Önür ve Kozikoğlu, 2019) da bu araştırmadan elde edilen bulgunun bir nedeni olabilir.

Alanyazın taraması sonucunda ulaşılabilen araştırmalarda da genellikle öğrenmeye yönelik sorumluluğun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk davranışı sergiledikleri yönündedir. Ateş'in (2020), Şenkal'ın (2020) ve Özbolat'ın (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Golzar'ın (2006) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin sorumluluk ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, erkeklere göre anlamlı düzeyde

daha yüksek olduğu saptanmıştır. Postiglione (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okuldaki bireysel sorumluluğu kabul etmesine yönelik öğretmen algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kolan'ın (2020) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Spencer, vd. (1996) tarafından altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada kızların öğrenme sorumluluklarını alma eğilimleri, algılanan öz yeterlik, daha stresli yaşam olayları, daha fazla ev ve aile işleri ve daha az bağımsızlık algısı tarafından yordanmıştır. Aynı şekilde Yeşil (2013); Yontar (2013); Canöz (2019); Demir ve Çelikkaleli (2022); Taylı (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen veriler literatürü destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Özen'in (2009) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre kişisel ve sosyal sorumluluk puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hakkari (2020) tarafından yapılan çalışmada da meslek yüksekokul öğrencilerinin cinsiyete göre öğrenme sorumluluğu puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aynı şekilde Sıvacı ve Kuzu (2017) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ölçülmüş ve ölçekten elde edilen puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu çalışmada öğrenme ve çalışma sorumluluğu üzerinde etkisi incelenen diğer değişkenler ise anne ve babanın eğitim düzeyidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca bağlı olarak anne ve baba eğitim düzeyinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu açısından belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde anne-baba eğitim düzeyinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların farklı yaş gruplarında ve sınırlı sayıda yapıldığı görülmüştür. Bu sebeple tartışma ve yorum yapılırken bu sınırlılık içinde hareket edilmiştir. Alanyazında bu çalışmadan elde edilen bulguları destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar bulunmaktadır. Ateş (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Kolan (2020) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyine göre öğrenme sorumluluğu toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yıldırım (2016) tarafından yapılan çalışmada da anne-baba eğitim düzeyinin lise öğrencilerinin öğrenme ile ilgili

sorumlulukları üstlenmesinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Özen (2009) tarafından yapılan araştırmada anne ve babanın öğrenim durumu ortaokul öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Şahan (2011) tarafından beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi arttıkça, sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerinin de arttığı; sekizinci sınıf öğrencilerinde ise anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı saptanmıştır. Aynı araştırmada anne eğitim düzeyi beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanımlarını gerçekleştirme düzeyi açısından anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Taylı (2013) tarafından lise öğrencileriyle yapılan araştırmada annenin eğitim düzeyi, sorumluluğun yordanmasında önemli bir değişken olarak ele alınmıştır. Aynı araştırmada cinsiyet etkisi sabit tutularak yapılan analizde babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının sorumluluk üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

5.5. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Puanları ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları arttığında, öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanları orta düzeyde bir ilişki ile ve anlamlı olarak azalmaktadır.

İlgili literatürde dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğunu konu alan benzer çalışmalar yer almaktadır. Arslan'ın (2021) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada dijital oyun bağımlılığı ve sorumluluk duygusu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Gentile ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada dijital oyun bağımlılığına sahip olan bireylerin depresyon ve kaygı gibi psikolojik özellikler taşıdığı ve düşük okul performansı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Griffiths ve Davies (2005) de dijital oyun bağımlısı bireylerin birçok sağlık sorunu ve sosyal becerilerinde gerileme yaşadıklarını, okul sorumluluklarını erteleme gibi olumsuz özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Wittek ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada yüksek derecedeki dijital oyun bağımlılığının birçok psikolojik sorunla (nevrotiklik, psikomatiklik, sorumluluktan kaçma) ilişkili olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ve ruh sağlığı arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit eden Yıldırım (2016), internette ve sosyal ağlarda geçen süre değişkenlerini de ele almış ve sorumluluk ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyal ağlarda ve internette geçirdikleri süre arttıkça kişisel sorumluluk alanında sıkıntılar yaşadıkları sonucuna erişmiştir. Kubey, Lavin ve Barrows (2001) yaptıkları çalışmada problemleri internet kullanımına sahip olan üniversite öğrencilerinin yalnızlık, geç saatlere kadar uyumama ve yorgunluk gibi sorunlar yaşadıklarını, akademik performanslarında düşüşler görüldüğünü ve sorumluluklarını erteleme davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir. Koçak ve Köse (2014) tarafından ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmaya göre öğrencilerin %53.4'ü “bilgisayar oyunlarının kendilerini ders çalışmaktan alıkoyduğu” düşüncesine sahiptir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre bilgisayar oyunu bağımlısı olan öğrencilerin toplumsal ilişkilerinde çatışmalar yaşadıkları ve akademik olarak başarısızlık yaşadıkları görülmüştür. Volkova ve Grishina (2015), farklı seviyelerde bilgisayar oyunu bağımlılığına sahip olan öğrencilerin ergenlik dönemindeki öznellik gelişimini incelemişler ve bilgisayar oyunu bağımlılığı yüksek düzeyde olan çocukların, zor duygularla kolay başa çıkamadığı, diğer bireyleri anlama ve kabul etme, seçme özgürlüğü ve bunun sorumluluğunu alma farkındalığı, kişisel sorumlulukları kabul etme bilinci gibi öznellik bileşenlerinin daha düşük oranlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Böylece dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğunun ilişkili olduğu, dijital oyun bağımlılığının öğrenme ve çalışma sorumluluğunu negatif yönde etkilediği, dijital oyun bağımlılığı yüksek düzeyde olan öğrencilerin öğrenmeye ve çalışmaya karşı sorumluluklarını daha az yerine getirdiği söylenebilir.

5.6. ÇDOBÖ Toplam ve Alt Boyutlarının ÖCS Toplam ve Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital oyun bağımlılığının, öğrenme ve çalışma sorumluluğunu anlamlı bir şekilde yordadığı ve öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının yaklaşık %20'sinin dijital oyun bağımlılıkları ile açıklandığı tespit edilmiştir. Öğrenme ve çalışma sorumluluğu, bireyin özgürce bir seçim ve iradeyle öğrenme ile ilgili görevlerini yapması, her durumda öğrenmek için çalışması, öğrenme sürecinde aktif olması ve bu süreçte oluşturduğu öğrenme hissini canlı tutabilmesi

demektir. Dijital oyun bağımlılığı ise seçme özgürlüğünü ve bunun sorumluluğunu kabul etme farkındalığını engelleyen davranışsal bir bozukluktur (Volkova ve Grishina, 2015). Nitekim dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarını anlamlı bir şekilde yordaması beklenen bir durumdur. Kolan'ın (2020) 1005 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada da problemli internet kullanımı ile öğrenme sorumluluğu arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, problemli internet kullanımı puanlarının öğrenme sorumluluğunun yaklaşık olarak %16'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin tüm alt boyutları hep birlikte öğrenme ve çalışma sorumluluğu puanlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları alt boyutları açısından incelendiğinde “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma”, “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” ve “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanlarını anlamlı olarak yordarken, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” alt boyutunun, öğrenme ve çalışma sorumluluğunu anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, bireyin dijital oyun oynama sıklığını giderek artırması, aşırı oyun oynama sonucunda çevresindeki diğer bireylerle tartışma yaşaması ve dijital oyun oynamak adına bireysel ve sosyal görevlerini ertelemesi, öğrenmeye ve çalışmaya yönelik sorumluluklarını aksatmada orta düzeyde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle giderek daha sık dijital oyun oynayan, dijital oyun oynamak için bireysel ve sosyal görevlerini erteleyen ve aşırı oyun oynama konusunda çevresindekilerle tartışan bireyler, öğrenmeye ve çalışmaya yönelik sorumluluklarını daha az yerine getirmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin tüm alt boyutları birlikte öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “öğrenme sorumluluğu” alt boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma”, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” ve “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin öğrenme sorumluluğu alt boyutunu anlamlı olarak yordarken, “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunu anlamlı olarak yordamamaktadır. Bu sonuç, bireyin dijital oyun oynamak için çevresindeki diğer kişilerle tartışmasının veya yalan söylemesinin, dijital oyuna girmesi engellendiğinde sinirlilik, huysuzluk gibi davranışlar sergilemesinin ve bireysel/sosyal görevlerini ertelemesinin “öğrenme sorumluluğu” alt

boyutunda etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle, oyuna giremediğinde sinirlenen ve huysuzlanan, dijital oyun oynamak adına çevresindekilerle tartışan ve görevlerini erteleyen kişiler öğrenmeye yönelik daha az sorumluluk almaktadır. Nitekim dijital oyun bağımlılığına sahip bireylerin çevresindeki diğer kişilerle çatışmalar yaşaması ve akademik olarak başarısızlık yaşamaları beklenen bir durumdur (Koçak ve Köse, 2014). Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileriyle çalışan Sağlam (2011) da araştırmasında bilgisayar oyunları ile bağımlılık derecesinde vakit geçiren öğrencilerin çevresindeki diğer bireylerle sosyalleşme süreçlerinde sıkıntı yaşadıklarını ve bunların arasından şiddet içerikli oyunları tercih edenlerin şiddete daha eğilimli oldukları sonucuna erişmiştir. Diğer yandan “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunun “öğrenme sorumluluğu” alt boyutunu anlamlı şekilde yordamaması beklenen bir durum değildir. Bunun sebebinin dijital oyunların bireyde merak uyandırması, bireye bir problem sunması, bireyi çözüm arayışına itmesi ve problemin çözümünde aktif kılması gibi özellikleriyle ilgili olabilir. Nitekim dijital oyunlar, öğrencilerin becerilerini sanal bir ortamda uygulamalarına izin veren simülasyonlar halini alarak öğrenmeyi ve bilişsel becerilerin gelişimini teşvik edecek şekilde tasarlanabilirler (Erhel ve Jamet, 2013). Bu şekilde eğitimsel nitelik taşıyan dijital oyunların öğrencileri kendi öğrenmelerinde aktif kılmayı, problem çözme ve üst düzey düşünme gibi becerilerin gelişimini sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yükledikleri anlam bu çerçevede ele alınabilir. Diğer bir ifadeyle örnekleme oluşturan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğrenmeye yönelik sorumluluk algısı, her seferinde daha fazla oyun oynama isteği ve oyuna yükledikleri değer ile ilgili olmayabilir. Yapılacak olan diğer çalışmalarda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk algıları bu bağlamda ele alınarak bu durumun nedeni irdelenebilir.

Dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin tüm alt boyutları birlikte öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “çalışma sorumluluğu” alt boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” ile “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin çalışma sorumluluğu alt boyutunu anlamlı olarak yordarken, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” ile “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutu anlamlı olarak yordamamaktadır. Bu sonuç, bireyin giderek daha fazla oyun oynamak istemesinin ve oyun oynamak için çevresindeki

kişilerle tartışmasının “çalışma sorumluluğu” alt boyutunda etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle oyun oynama sıklığı gittikçe artmaya başlayan ve dijital oyun oynamak adına çevresindekilerle tartışan kişiler çalışmaya yönelik daha az sorumluluk almaktadır. Üniversite öğrencilerinin yüksek hızlı internet kullanımı ile ilgili algılarını ortaya çıkarmak için çok yönlü bir araştırma yapan Matthews ve Schrum (2003), öğrencilerin internet kullanımı hakkında akademik çalışmalarında dikkatlerinin dağılması ve çalışma alışkanlıklarının bozulması şeklinde algılara sahip olduklarını, internet kullanımı sırasında kolaylıkla kontrolden çıkma duygusunun sıklıkla dile getirilen bir duygu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, çalışma sorumluluğu alt boyutunun “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutuyla ilişkisini ortaya koyar niteliktedir. Diğer yandan “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” ile “kişisel/sosyal görevlerin ertelenmesi” alt boyutlarının “çalışma sorumluluğu” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaması beklenen bir durum değildir. Öğrenme ve çalışma birbiriyle yakın ilişkili kavramlar olmasına rağmen aynı kavramlar değildir. Öğrenme temelde merak duygusuna dayanan ve iç denetimin etkili olduğu bir yönelimdir (Özen, vd., 2002). Öğrenme sorumluluğuna sahip bireylerin düzenli çalışma ve kendini geliştirme alışkanlığını da kazanmış olması beklenir (Semerci ve Pamuk, 2012). Fakat birçok öğrenci ders çalışmanın gerekliliği konusunda bir bilince sahip olsa da çalışma kişiye dıştan gelen bir yönelimdir. Şenkal’ın (2020) “Beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı tezinde öğrencilerin ders çalışma sorumluluğu bilincinde olmalarına rağmen bunu davranışa dökme konusunda yetersiz kaldıklarının saptanması da çalışmanın dıştan gelen bir yönelim olduğunu destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğrenme bireyin merak ve keşfetme duygusuna dayanırken, çalışma keyifle karşılanmayan ve sıkıcı bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda bireyin dijital oyun oynamadığı zaman psikolojik-fizyolojik yoksunluk hissetmesi ve dijital oyun oynamak için kişisel/sosyal görevlerini ertelemesi çalışma sorumluluğundan çok öğrenmeye yönelik sorumluluk ile ilgili olabilir. Nitekim bu çalışmada da “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” ve “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutları “öğrenme sorumluluğu” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Yapılacak olan diğer çalışmalarda öğrenme sorumluluğu ile ders çalışma arasındaki ilişki ortaya konularak bu durumun nedeni irdelenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda sunulmuş ve bu sonuçlardan hareketle uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışma grubu 387 kız, 289 erkek öğrenciden oluşturulmuştur. Yapılan bu araştırmada dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki ilişki incelenmiş olup, elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları “az riskli” düzeyde bulunmuştur. Dijital oyun bağımlılığının alt boyutları açısından incelendiğinde de tüm alt boyutların “az riskli” düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında en yüksek ortalamanın “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunda; en düşük ortalamanın “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma” alt boyutunda olduğu görülmüştür.
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı puan ortalamaları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık dijital oyun bağımlılığı alt boyutları açısından da geçerlidir. Elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puan ortalamaları, kız öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir.
3. Anne eğitim durumunun, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
4. Baba eğitim durumunun, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı toplam ve alt boyut puan ortalamaları açısından sadece “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutu için babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile üniversite mezunu olan öğrenciler arasında ilköğretim mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumlulukları ortalama puanları tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından “iyi” düzeyde bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin alt boyutlardan aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında “öğrenme sorumluluğu” alt boyutunun “çalışma sorumluluğu” alt boyutundan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık öğrenme sorumluluğu alt boyutu ile çalışma sorumluluğu alt boyutu için de geçerlidir. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu puan ortalamaları, erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir.
7. Anne eğitim durumunun, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
8. Baba eğitim durumunun, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
9. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca “öğrenme sorumluluğu” alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığı puanları arasında ve “çalışma sorumluluğu” alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığı puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının, öğrenme ve çalışma sorumluluklarını anlamlı bir şekilde yordadığı, öğrenme ve çalışma sorumluluklarına ilişkin toplam varyansın %19.8’inin, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile açıklandığı tespit edilmiştir.
11. Dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma”, “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” ve “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu toplam puanlarını anlamlı olarak yordarken, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” alt boyutunun ise anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir.

12. Dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma”, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansımaları ve oyuna dalma” ve “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “öğrenme sorumluluğu” alt boyutunu anlamlı olarak yordarken, “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” alt boyutunun ise anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir.
13. Dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer” ile “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma” alt boyutları öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin “çalışma sorumluluğu” alt boyutunu anlamlı olarak yordarken, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansımaları ve oyuna dalma” ile “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” alt boyutunun ise anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulamaya hem de yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları "az riskli" düzeydedir. İlerleyen yaşlarda dijital oyun bağımlılığının oluşmaması için akıllı telefon, bilgisayar, tablet gibi dijital araçların kontrolsüz kullanımı önlenmelidir. Ayrıca araştırma sonuçları dijital oyun bağımlılığı alt boyutları açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin en yüksek puanı "oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer" alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Oyun süresinde tolerans gelişimi, oyun oynamak için harcanan sürenin giderek artması anlamına gelmektedir (Lemmens, vd, 2009). Bu sebeple bu yaş grubundaki öğrencilerin dijital oyun oynama sürelerine kısıtlama ve kurallar konulmalı, anne-babalar bilinçlendirilmelidir.
- Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kızlara oranla bilgisayar oyunlarına daha fazla ilgi göstermesi, dijital oyunlara daha kolay erişebilmesi, dijital oyun oynanan internet kafelere daha rahat girebilmesi bu sonuçların nedenleri olabilir. Özellikle bu yaş grubundaki erkek öğrenciler dijital bağımlılık

konusunda eğitilmeli ve dikkatle izlenmelidir. Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre ilkokul zamanlarında dijital oyun oynamaya başlama yaşının lise öğrencilerine göre daha erken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital oyun bağımlılığı konusunda cinsiyet değişkeninin etkisini azaltmak için erkek çocuklar, dijital dünyaya çok fazla maruz bırakılmamalı, dijital oyun oynama sürelerine mutlaka sınır konulmalıdır. Ayrıca çocuklara akranları ile oynayabileceği ortamlar sunulmalıdır. Anne ve baba ise dijital dünya konusunda olumlu bir rol model olmalıdır.

- Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumlulukları kız öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ülkemizde kız ve erkek çocukların yetiştirilme tarzı bu sonucun nedeni olabilir. Küçük yaşlardan itibaren ev işlerine yardım etme, kardeşleri ile ilgilenme, bir odayı düzenleyip toplama kız çocuklarının işi gibi görülmektedir (Arslan ve Taş, 2022). Erkek çocukları da erken yaşlardan itibaren ev içinde sorumluluklar yüklenmelidir. Çocuğa gelişim özellikleri dikkate alınarak görevler verilmeli ve anne-babalar ev içinde demokratik bir tutum sergilemelidir. Çocuklara sorumlu davranışı öğrenmeye uygun fırsatlar sunulmalı, seçim yapma, davranışta bulunma ve davranışların sonuçlarına katlanma özgürlüğü tanınmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına göre dijital oyun bağımlılığı arttıkça öğrenme ve çalışma sorumluluğu azalmaktadır. Dolayısıyla dijital oyun bağımlısı olan öğrencilerin, okula ve öğrenmeye daha az vakit ayırdıkları, öğrenmeye yönelik sorumluluklarını erteledikleri söylenebilir. Bu sebeple çocuklara erken yaşlardan itibaren sorumluluk davranışı kazandırılmalı, yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun görevler verilmelidir. Sorumluluk davranışını kazandırmak ve dijital oyun bağımlılığını engellemek adına aile, okul ve öğretmen iş birliği içinde hareket etmelidir. Sorumluluk eğitimi ailede başlar. Bireydeki sorumluluk duygusunun gelişmesi için sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gereklidir. Bu sebeple ailelerin de sorumluluk ile ilgili bilinçlendirilmesi gereklidir. Erken yaşlardan itibaren çocuklara sorumluluk duygusu kazandırılmalı, çocuğun yaşına ve gelişimsel özelliklerine bağlı olarak sorumluluklar verilmelidir. Çocuğu okula başlayan tüm velilere sorumluluk eğitiminin büyük bir ciddiyetle verilmesi, veli-öğretmen, öğretmen-öğrenci, veli-öğrenci ilişkilerinden doğan birçok sorunu çözüme kavuşturabilir.

- Yine araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dijital oyun oynama sıklığını giderek arttırması (oyun süresinde tolerans gelişimi), oyunun davranışlarına yön veren temel güç olması ve oyun oynamak adına çevresindeki kişilerle tartışmalar yaşaması (oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma) ve oyun oynamak adına görevlerini ertelemesi (bireysel/sosyal görevlerin ertelenmesi) öğrenmeye ve çalışmaya yönelik sorumluluklarını aksatmada anlamlı derecede etkilidir. Bu durum aşırı oyun oynama davranışına ve bu davranış sonucunda okul ve aile hayatında sorunlara neden olabilir. 8-15 yaş aralığındaki çocuklarda uzun süreli kontrolsüz dijital araç kullanımı dijital oyun bağımlılıklarına neden olabileceği (Chiu, vd., 2004; Gentile, vd., 2011; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018) için bu yaş grubundaki öğrencilerin özerkliği desteklenmeli, sosyalleşmelerine imkân tanınmalıdır. Dijital oyun oynama sıklığını giderek arttıran, hayatının merkezine dijital oyunları koyan, dijital oyun oynamak için çevresiyle tartışmalar yaşayan bir çocuk için öğrenme ile ilgili sorumlulukları sıkıcı gelebilir. Bu durumda olan çocukların içsel motivasyonları desteklenmeli, ilgi ve hobileri yönlendirilmeli, çocuklara dijital dünyanın olumsuzluklarından korunma yolları öğretilmeli ve rol model olunmalıdır.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde öğrenim gören ilkokul 4.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Daha bütüncül bir nitelikte çalışma ortaya konulabilmesi amacıyla benzer bir araştırma farklı yerleşim birimlerinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumluluklarını belirlemek için tarama yöntemine yer verilmiştir. Yapılacak araştırmalarda nitel araştırma tekniklerinin de kullanılması, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerini derinlemesine inceleme fırsatı sunması açısından önemli olabilir.
- Bu çalışmada cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin dijital oyun bağımlılığı ve öğrenme sorumluluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dijital oyun bağımlılığına yol açabilecek psikolojik (yalnızlık, korku, iyi oluş, benlik saygısı, vb.) ve sosyal (yeterli oyun alanının olmaması,

aşırı kontrol durumu, kötü rol modeller, vb.) birçok neden olabilir. Bu nedenlerin bir değişken olarak ele alındığı farklı çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada dijital oyun bağımlılığının öğrenme ve çalışma sorumluluğu ile ilişkisi incelenmiştir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiye aracılık eden başka değişkenler olabilir. Bu sebeple söz konusu değişkenler için aracılık test edilebilir.
- Bu araştırmada dijital oyun bağımlılığının öğrenme ve çalışma sorumluluğunun önemli bir kısmını yordadığı saptanmıştır. Öğrenme ve çalışma sorumluluğunu açıklayan farklı olguların belirlenmesi için literatürde sorumlu davranışı etkilediği söylenen başka değişkenler (öz yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, içsel motivasyon vb.) kullanılarak ilişkinin test edildiği araştırmalar yapılabilir. Öğrenme ve çalışma sorumluluğunu etkileyen değişkenlerin belirlenmesi öğrenci sorumluluklarını geliştirmek için yapılacak planlamalara fayda sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abdul Jabbar, A. I., & Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- Açıkgöz, K. Ü. (2001). AKTİF ÖĞRENME. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 06(1 ve 2).
- Akto, A. (2011). Kişilik Oluşumunda Dinin Rolü. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(2), Art. 2. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001085
- Aras, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkisi ve dijital oyun bağımlılığının çeşitli demografikler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Akkaş, İ. (2020). Küresel Bir Sorun Alanı Olarak Dijital Oyun Bağımlılığı Üzerine Çalışma: Erzincan İli Örneği. *Modern Leisure Studies*, 2(1), 11-23.
- Aksel, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim ve sosyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Allan, G. M. (2006). Responsibility for learning: Students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours [Yüksek Lisans Tezi]. Queensland University of Technology.
- Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 10(4), 552-559.
- Arslan, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu davranışı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Arslan, A., & Taş, İ. (2022). Ortaokul Öğrencilerinde Oyun Bağımlılığı ile Sorumluluk Duygusu-Davranışı ve Sosyal Beceriler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), Art. 3. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363453>
- Arslan, A., Çetinkaya, A., Karaman, M., & Kırık, A. M. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *UHİVE: Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 34-58.

- Atak, F. (2020). *10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ateş, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aydın, K. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okul sorumluluklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Ayhan, B., Çavuş, S., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar Oyunları ve Bağımlılık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması (Computer Games and Addiction: A Field Study on University Students). *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 265-289.
- Ayish, N., & Deveci, T. (2019). Student Perceptions of Responsibility for Their Own Learning and for Supporting Peers' Learning in a Project-based Learning Environment. *Khalifa University of Science and Technology* 31, 224-237.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (11. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacon, C. S. (1993). Student Responsibility for Learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212.
- Bailey, L. E., & Graves, K. (2016). Gender and Education. *Review of Research in Education*, 40, 682-722.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning—A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26.
- Burghardt, G. (2012). Defining and Recognizing Play. *The Oxford Handbook of the Development of Play*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0002>
- Billieux, J., & Van der Linden, M. (2012). Problematic Use of the Internet and Self-Regulation: A Review of the Initial Studies. *The Open Addiction Journal*, 5, 24-29.
- Brathwaite, B., & Schreiber, I. (2009). *Challenges for game designers*. Charles River Media, a part of Course Technology.

- Bryce, J., & Rutter, J. (2003). Gender Dynamics and the Social and Spatial Organization of Computer Gaming. *Leisure Studies*, 22, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02614360306571>
- Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K–12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118(3-4), 113-126. <https://doi.org/10.1111/ssm.12271>
- Bülbül, H., Tunç, T., & Aydı, F. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Oyun Bağımlılığı: Kişisel Özellikler ve Başarı ile İlişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik*, Pegem Akademi, Ankara.
- Canöz, T. (2019). *İlkokul öğrencilerinin motivasyonlarının yordayıcısı olarak problem çözme becerisi ve sorumluluk değerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Carpenter, J., & Pease, J. (2013). Preparing Students to Take Responsibility for Learning: The Role of Non-Curricular Learning Strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7.
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta motivasyon-İki öğretmenin sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Chiu, S.-I., Lee, J.-Z., & Huang, D.-H. (2004). Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 571-581. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.571>
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2014). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student–faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097-1109.
- Coleman, T. E., & Money, A. G. (2020). Student-centred digital game–based learning: A conceptual framework and survey of the state of the art. *Higher Education*, 79(3), 415-457. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00417-0>
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *The Elementary School Journal*, 93(1), 69-83.

- Çam, S. S., & Oruç, E. (2014). Learning Responsibility and Balance of Power. *International Journal of Instruction*, 7(1), 5-16.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çatal, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin görüş ve yeterlikleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çatalbaş, A. (2016). *Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Çetinkaya, A. (2019). Dijital çağda oyun. <https://www.egitimreformugirisimi.org/dijital-cagda-oyun/>
- Çiriş, V., Başkonus, T., Kartal, T., & Taşdemir, A. (2022). A Study on Digital Game Addictions of Adolescents in the Covid-19 Pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 8(2), 168-186. <https://doi.org/10.55549/jeseh.01113707>
- Demir, S., & Çelikkaleli, Ö. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Güdülenmenin Yordanmasında Akademik Yetkinlik İnancı ve Akademik Sorumluluk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 67-78.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. 11, 9-15.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Diñçer, B., & Kolan, H. İ. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri ile Sorumluluk Davranışı Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2319-2330.
- Dodurgalı, A. (2010). *Ailede din eğitimi* (1. Baskı). Timaş Yayınevi.
- Doğan, M. F. (2015). *Çocukların Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Dökmen, Ü. (2011). *Evrenler uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek, uzlaşmak* (14. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Dursun, A., & Çapan, B. E. (2018). Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Psikolojik İhtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Erboy, E., & Vural, R. A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 39-58.
- Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156-167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019>
- Erişti, B. (2017). Öğrenme sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1).
- Erkılıç, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkisi ve dijital oyun bağımlılığının çeşitli demografikler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Farchakh, Y., Haddad, C., Sacre, H., Obeid, S., Salameh, P., & Hallit, S. (2020). Video gaming addiction and its association with memory, attention and learning skills in Lebanese children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(1), 46.
- Fisher, D., & Frey, N. (2017). Teaching Study Skills. *The Reading Teacher*, 71(3), 373-378.
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202-209. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.012>
- Fritz, J. (2016). *Using analytics to encourage student responsibility for learning and identify course designs that help* (Ph.D.). University of Maryland, Baltimore County, United States — Maryland
- Gentile, D. (2009). Pathological Video-Game Use Among Youth Ages 8 to 18: A National Study. *Psychological Science*, 20(5), 594-602.

- Gentile, D., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological Video Game Use Among Youths: A Two-Year Longitudinal Study. *Pediatrics*, 127, e319-29. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G., & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62-70. <https://doi.org/10.1037/a0026969>
- George, D., Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (10a Ed.) Boston: Pearson.
- Golzar, A. F. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Göldağ, B. (2018). Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.
- Gömleksiz, M. N., Kiliç, H. H., & Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 119-141.
- Gredler, M. E. (2004). Games and Simulations and Their Relationships to Learning. *İçinde Handbook of research on educational communications and technology*, 2nd ed (ss. 571-581). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Griffiths, M. D., & Davies, M. N. (2005). Videogame Addiction: Does It Exist? *Handbook Of Computer Game Studies*. MIT Pres, 359-368.
- Günay, G., & Bener, Ö. (2011). Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rollerini Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılamaya Biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153). <https://doi.org/10.20296/tsad.36267>
- Gündüz, G. F. (2019). Öğrenmeyi Öğrenme Üzerine Ev Temelli Aile Katılımı Çalışması. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33(2), 275-305.
- Gündüz, M. (2014). İlköğretim 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde “‘sorumluluk’” değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Güngör, İ. (2006). *Öğrenmeyi öğrenme eğitiminin lise birinci sınıf öğrencilerinin Matematik ile Türk Dili Edebiyatı dersleri sınav başarısına etkisi (Kayseri ili örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Gürkez, Ş. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitiminin üst biliş beceri farkındalığı ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları üzerine etkisi: Abilix Krypton 7 örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı- PİVOLKA*, 4(17), 6-8.
- Güvendi, B., Demir, G. T., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217.
- Hakkari, F. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 650-661. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.693444>
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Digital Game Addiction Scale for Children<p>Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.
- Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Niğde İli Örneği). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 225-234.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2007). *Teaching Study Skills to Students with Learning Problems: A Teacher's Guide for Meeting Diverse Needs*. Pro-Ed.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Jenkins, D. R. (1994). An Eight-Step Plan for Teaching Responsibility. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(5), 269-270. <https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956084>

- Jeon, H. J., Seolmin, K., Chon, W.-H., & Ha, J. H. (2018). Is Internet overuse associated with impaired empathic ability in Korean college students? *Medicine*, 97, e12493. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000012493>
- Jones, G., & Brader-Araje, L. (2002). The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *Am Commun J*, 5.
- Kandemir, M. (2014). Akademik Ertelemenin Yordayıcıları: Sorumluluk, Başarı / Başarısızlığa Yönelik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterlik İnançları. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), Article 171.
- Karaca, N. (2021). *Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımlarının ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karadağ, E., & Kiliç, B. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerdeki Teknoloji Bağımlılığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11, 101-117.
- Karaman, K. (2020). *Öğrenme kuramları bağlamında korku çekiciliği* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaya, M., & Doğan, U. (2014). *Öğrenci Sorumluluk: Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması (Student Responsibility: The Study of Scale Development, Reliability and Validity)*. 4, 11-18.
- Kaya, G. İ. (2018). Oyun ve Tarihsel Olarak Oyunun Eğitimdeki Yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2 (1),1.
- Kaynar, B. (2020). *Eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kestane, M. (2019). *Dijital oyun bağımlılığının ilköğretim ikinci kademe çağındaki öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Kim, Y., & Smith, D. (2017). Pedagogical and technological augmentation of mobile learning for young children interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1087411>
- King, D. L., Gradisar, M., Drummond, A., Lovato, N., Wessel, J., Micic, G., Douglas, P., & Delfabbro, P. (2013). The impact of prolonged violent video-gaming on adolescent sleep: An experimental study. *Journal of Sleep Research*, 22(2), 137-143.

- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Koçak, H., & Köse, Z. (2014). Ergenlerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçleri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21-32.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2010). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Köksal, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılık düzeyleri, internet bağımlılık düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51(2), 366-382. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2001.tb02885.x>
- Küçük, Y., & Çakır, R. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 133-154.
- Lemmens, J., Valkenburg, P., & Peter, J. (2009). Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents. *Media Psychology- MEDIA PSYCHOL*, 12, 77-95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Li, Q. (2010). Digital game building: Learning in a participatory culture. *Educational Research*, 52(4), 427-443. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524752>
- Li, Q. (2013). Digital games and learning: A study of preservice teachers' perceptions. *International Journal of Play*, 2(2), 101-116. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.817105>
- Loton, D. (2007). *Problem video game playing, self esteem and social skills: An online study* [Undergraduate thesis]. Victoria University the Department of Psychology.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), Art. 2.

- Matthews, D., & Schrum, L. (2003). High-speed Internet use and academic gratifications in the college residence. *Internet and Higher Education*, 6(2), 125-144.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye’de Alternatif Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *EĞİTİM VE BİLİM*, 40(179). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3913>
- Metcalf, O., & Pammer, K. (2014). Physiological Arousal Deficits in Addicted Gamers Differ Based on Preferred Game Genre. *European Addiction Research*, 20(1), 23-32.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf "Yaşadığımız yer" ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(23), 149-157.
- Mustafaoğlu, R., & Yasaci, Z. (2018). Dijital Oyun Oynamanın Çocukların Ruhsal ve Fiziksel Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23. <https://doi.org/10.1159/000277285>
- Ormanlıoğlu, U. M. (2013). *Niçin Oyun?* İdeal Kültür Yayıncılık.
- Oral, B. (2014). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Oruç, A. (2012). *Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya, tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Önal, H. Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitimi programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648. <https://doi.org/10.24315/tred.528501>
- Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öz, M. (2009). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel performansına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Özcan, G. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, M., & Karaboğa, M. T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ve Sosyal Eğilimleri / Middle School Students' Digital Game Addictions and Social Tendencies. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 17-35. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.994099>
- Özdemir, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve sosyal eğilimleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi* (1. Baskı). Vize Basın Yayın.
- Özen, Y. (2016). Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Artırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 4, 109-132.
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Özkasap, M. (2009). *An exploration of self-efficacy beliefs for self-regulated learning and perceived responsibility for English learning of EFL students in a Turkish university* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Özmen, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı düzeyinin yordanması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Öztürk, A., Uğur, S., Sezer, T. A., & Tezel, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Uyku Tıbbı Dergisi*, 7(2), 83-90.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Petry, N., Rehbein, F., Ko, C.-H., & O'Brian, C. (2015). Internet Gaming Disorder in the DSM-5. *Current Psychiatry Reports*, 17. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0610-0>

- Postiglione, S. R. (2020). *Teacher Perceptions of Student Acceptance of Individual Responsibility at School and Factors that May Influence Those Perceptions: A Mixed Method Analysis*. St. John's University (New York).
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill, New York, 1. <https://doi.org/10.1145/950566.950567>
- Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). The positive and negative effects of video game play. *İçinde Media and the well-being of children and adolescents* (ss. 109-128). Oxford University Press.
- Przybylski, A. K., Weinstein, N., Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2009). Having to versus Wanting to Play: Background and Consequences of Harmonious versus Obsessive Engagement in Video Games. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 485-492. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0083>
- Ritterfeld, U., Cody, M., and Vorderer, P. (2009). *Serious Games: Mechanisms and Effects*. Routledge, London.
- Rosário, P., Valle, A., González-Pienda, J., & Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: A structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1311-1331. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0167-9>
- Sayar, K., & Benli, S. (2020). *Dijital Çocuk* (5. Baskı). Kapı Yayınları.
- Sağlam, İ. (2009). Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 251-266.
- Sağlam, H. (2011). *Bilgisayar oyunlarının ergen öğrencilerin sosyalleşme süreci ve şiddet eğilimleri üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Schrader, P. G., Zheng, D., & Young, M. (2006). Teachers' Perceptions of Video Games: MMOGs and the Future of Preservice Teacher Education. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(3). <https://www.learntechlib.org/p/104278/>
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3404_3

- Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (3.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist- EDUC PSYCHOL*, 32, 195-208.
- Semerci, Ç. ve Pamuk, M. (2012). Öğrenme ve çalışma bölümü (ÖÇS) güvenilirlik geliştirmeleri: Şekerleme ve içerik analizleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme III. Ulusal Kongresi* (19-21 Eylül 2012), AİBÜ, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Squire, K. (2006). From Content to Context: Videogames as Designed Experience. *Educational Researcher*, 35, 19-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008019>
- Shaffer, H. J., Hall, M. N., & Bilt, J. V. (2000). "Computer Addiction": A Critical Consideration. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 162-168. <https://doi.org/10.1037/h0087741>
- Shelton, B. E., Satwicz, T., & Caswell, T. (2011). Historical Perspectives on Games and Education from the Learning Sciences. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 1(3), 83-106. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2011070106>
- Sontur, R., Bilgili, E., & Öğüt, C. (2021). Ailenin Akademik Tutumunun Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi: Ortaokul Öğrencileri Örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), Art. 3.
- Sıvacı, S. Y., & Kuzu, Y. (2017). Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 155-167.
- Spencer, M. B., Dupree, D., & Swanson, D. P. (1996). Parental Monitoring and Adolescents' Sense of Responsibility for Their Own Learning: An Examination of Sex Differences. *The Journal of Negro Education*, 65(1), 30-43. <https://doi.org/10.2307/2967366>
- Stenros, J. (2017). The Game Definition Game: A Review. *Games and Culture*, 12(6), 499-520. <https://doi.org/10.1177/1555412016655679>

- Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. *Psychological Review*, 73(1), 104-110. <https://doi.org/10.1037/h0022601>
- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitime dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Şenkal, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin (5.sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi].
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Taylı, A. (2013). Sorumluluğun Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 68-84.
- The Science Teacher (2007). Violent Video Games. *National Science Teachers Association*, 74 (1), 12-14.
- The Scince Teacher (2008). Video Games and the Brain. *National Science Teachers Association*, 75(4), 19-21.
- TÜİK. (2013). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569) adresinden 13.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK. (2020). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden 13.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tüysüz, C. (2009). Effect of the computer based game on pre-service teachers'achievement, attitudes, metacognition and motivation in chemistry. *Scientific Research and Essay*, 4(8), 780-790.
- UNICEF (2017). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller, Usül Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları*. UNICEF Yayını.
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 373-378.
- Volkova, E. N., & Grishina, A. V. (2015). A Study of the Structure of Subjectivity in Early Adolescence with Different Levels of Computer Game Addiction.

- Psychological Science and Education*, 20(1), 69-78.
<https://doi.org/10.17759/pse.2015200108>
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). 'Learning to learn': Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(3), 305-322. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00024-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00024-X)
- Wack, E., & Tantleff-Dunn, S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 12(2), 241-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0151>
- Wang, M. C., & Stiles, B. (1976). An Investigation of Children's Concept of Self-Responsibility for Their School Learning. *American Educational Research Journal*, 13(3), 159-179. <https://doi.org/10.2307/1162429>
- Ward, M. R. (2010). Video Games and Adolescent Fighting. *The Journal of Law and Economics*, 53(3), 611-628. <https://doi.org/10.1086/605509>
- Webel, C. (2010). *Collective Cognitive Responsibility in the High School Mathematics Classroom*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Weinstein, A. (2010). Computer and Video Game Addiction—A Comparison between Game Users and Non-Game Users. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 36, 268-276. <https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491879>
- Wittek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D., & Molde, H. (2016). Prevalence and Predictors of Video Game Addiction: A Study Based on a National Representative Sample of Gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 672-686. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9592-8>
- Yaşar, K. S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin gözünden dijital oyun ve dijital oyun bağımlılığı: Kocaeli ili örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim ağı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

- Yakar, A., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 27-49. <https://doi.org/10.21764/efd.41545>
- Yang, S.-Y., Wang, Y.-C., Lee, Y.-C., Lin, Y.-L., Hsieh, P.-L., & Lin, P.-H. (2022). Does Smartphone Addiction, Social Media Addiction, and/or Internet Game Addiction Affect Adolescents' interpersonal Interactions? *Healthcare*, 10(5), 963. <https://doi.org/10.3390/healthcare10050963>
- Yavuzer, H. (1997). *Ana, baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Yenituna, B. (2017). Türkiye’de dijital oyun geliştiriciliği; günümüzdeki durumu ve sorunları. *İTÜY, 2017, Sempozyum, Kongre ve Konferans Bildiri Koleksiyonu*. 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.
- Yıldırım, Ş. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ve ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki: Adana Çukurova ilçesi örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Yılmaz, R. Ş. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Yiğit, E. (2017). *Çocukların dijital oyun bağımlılığında ailelerin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility

beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>

