



**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI İLE SOSYAL-DUYGUSAL-AHLAKİ GELİŞİMLERİNİN VE
DİJİTAL OYUN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

Veysel DOKUMACI

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

Veysel DOKUMACI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI İLE SOSYAL-DUYGUSAL-AHLAKİ GELİŞİMLERİNİN VE
DİJİTAL OYUN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

AĞRI-2024

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI İLE SOSYAL-DUYGUSAL-AHLAKİ GELİŞİMLERİNİN VE DİJİTAL OYUN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Veysel DOKUMACI

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU danışmanlığında, Veysel DOKUMACI tarafından hazırlanan bu çalışma/...../..... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Jüri Üyesi :

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2024 tarih ve/..... nolu kararı ile onaylanmıştır.

.... /...../.....

Prof. Dr. İbrahim HAN

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	i
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	ii
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
TEŞEKKÜR	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER	11
2.1. Oyun Kavramı	11
2.1.2. Oyunun Amacı ve Önemi	13
2.1.3. Oyunun Çocuk Gelişimine Katkıları	15
2.1.4. Oyunun Tarihsel Gelişimi	18
2.2. Dijital Oyun.....	20
2.2.1. Dijital Oyunların Tarihçesi	23
2.2.2. Dijital Oyun Türleri	26
2.2.3. Dijital Oyunlara Erişim	28
2.2.4. Dijital Oyun Oynama Motivasyonu	29
2.2.5. Dijital Oyunların Olumlu ve Olumsuz Etkileri	30
2.3. Bağımlılık	33
2.3.1. Teknoloji Bağımlılığı	34
2.3.2. Dijital Oyun Bağımlılığı	36

2.3.3. Dijital Oyun Bağımlılığının Etkileri	38
2.3.4. Dijital Oyun Bağımlılığını Önleme Çalışmaları	40
2.3.5. Dijital Oyun Bağımlılığıyla Mücadele	42
2.3.6. Dijital Oyun Bağımlılığı ve İlkokul Dönemi	42
2.4. Sosyal-Duygusal Gelişim	44
2.4.1. Sosyal Duygusal Gelişim ile ilgili Kuramlar	45
2.4.2. İlkokul Dönemi Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimi ve Önemi.....	49
2.5. Ahlaki Gelişim	52
2.5.1. Ahlaki Gelişim Kuramları	53
2.5.2. İlkokul Dönemi Çocuklarının Ahlaki Gelişimi ve Önemi	59
2.6. Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Araştırmalar	60
2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	61
2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	66
2.7. Sosyal, Duygusal ve Ahlaki Gelişim ile İlgili Araştırmalar	68
2.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	69
2.7.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	71
2.8. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	73

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MATERYAL VE YÖNTEM	76
3.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni	76
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Araştırma Grubu	78
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	83
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması	86
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi	87

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	92
4.1. Nicel Çalışmaya İlişkin Bulgular	92
4.2. Nicel Çalışmaya İlişkin Bulgular	110

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	134
5.1. Tartışma	134
5.2. Sonuç	149

5.3. Öneriler	152
KAYNAKLAR	155
EKLER	206



ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI İLE SOSYAL-DUYGUSAL-AHLAKİ GELİŞİMLERİNİN VE
DİJİTAL OYUN DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Veysel DOKUMACI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

2024, 230 sayfa

Jüri: Prof. Dr. Neriman ARAL

Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sosyal duygusal ve ahlaki gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek, çocukların dijital oyun deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymak amaçlanmıştır. Karma yöntem ve açıklayıcı sıralı desen ile yürütülen çalışmanın nicel aşamasında dördüncü sınıfa devam eden 1124 öğrenciye; nitel aşamasında ise dördüncü sınıfa devam eden 49 öğrenciye ulaşılmıştır. Nicel aşamada veriler Hazar ve Hazar'ın (2017) "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve Bozgun ve Baytemir'in (2019) "Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği" ile toplanmıştır. Nitel aşamada ise araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler istatistik paket programı aracılığıyla; betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Tukey, Bonferroni, Tamhane ve Pearson Korelasyon analizleri ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerle desteklenen içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile sosyal duygusal ve ahlaki gelişimleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı konusunda riskli grupta yer aldığı, gün içinde dijital oyunlara fazla zaman ayıran öğrencilerin ve erkek çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu ancak dijital oyun bağımlılığının yaşa, kardeş sayısına, ebeveyn öğrenim düzeyine, aylık gelir düzeyine ve ebeveyn çalışma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine dijital oyun bağımlılığının çocukların kendilerine ait oda olma durumuna ve evde internet

bağlantısı olma durumuna göre de anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere uygun seçenekler sunulduğunda dijital oyunlar yerine çocuk oyunlarını tercih ettikleri, öğrencilerin dijital oyunlar dışında sıklıkla arkadaşlarıyla çocuk oyunları oynadıkları, ailelerin de dijital oyunlar yerine çocuk oyunları oynanmasını istediği görülmüştür. Öğrencilerin dijital oyun seçiminde ise oyunların içeriğine, etkilerine, oyun tasarımına ve çeşitli diğer kriterlere dikkat ettikleri, dijital oyunların öğrencileri hem olumlu hem de olumsuz açıdan etkilediği görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar alan yazın dikkate alınarak tartışılmış, ailelere, eğitimcilere ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

2024, 230 sayfa

Anahtar Kelimeler: dijital oyun bağımlılığı, sosyal-duygusal ahlaki gelişim, ilkökul.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS'
SOCIAL-EMOTIONAL-MORAL DEVELOPMENT AND DIGITAL GAME
EXPERIENCES WITH DIGITAL GAME ADDICTION

Veysel DOKUMACI

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

2024, 230 pages

Jury: Prof. Dr. Neriman ARAL

Assoc. Prof. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

Assist. Prof. Büşra KOÇAK MACUN

In this study, it was aimed to examine the relationship between digital game addictions and social emotional and moral development of fourth grade primary school students and to reveal children's digital game experiences in detail. In the quantitative phase of the study, which was conducted with mixed method and exploratory sequential design, 1124 fourth grade students were included; In the qualitative phase, 49 fourth grade students were reached. In the quantitative phase, data were collected with Hazar and Hazar's (2017) "Digital Game Addiction Scale for Children" and Bozgun and Baytemir's (2019) "Social-Emotional and Moral Development Scale". In the qualitative phase, a semi-structured interview form created by the researcher was used. Collected data through statistical package program; It was analyzed with descriptive statistics, t test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey, Bonferroni, Tamhane and Pearson Correlation analyses. In the analysis of qualitative data, content analysis supported by descriptive statistics was performed. As a result of the research, it was seen that there was a negative and moderately significant relationship between students' digital game addictions and their social, emotional and moral development. It was concluded that students are in the risk group in terms of digital game addiction, students and boys who spend a lot of time on digital games during the day have higher digital game addiction, but digital game addiction does not differ according to age, number of siblings, parental education level, monthly income level and parental working status. Has been reached. It was also concluded that digital game addiction

does not show a significant difference depending on whether children have their own room or internet connection at home. It has been observed that when students are offered suitable options, they prefer children's games instead of digital games, students often play children's games with their friends apart from digital games, and families want children's games to be played instead of digital games. It has been observed that students pay attention to the content, effects, game design and various other criteria when choosing digital games, and that digital games affect students both positively and negatively. The results were discussed considering the literature, and some suggestions were offered to families, educators and researchers.

2024, 230 pages

Keywords: digital game addiction, social-emotional and moral development, primary school

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen, yol gösterici ve cesaretlendirici tutumuyla akademik gelişimi destekleyen, tüm sorularıma sabırla cevap veren, birlikte çalışmaktan her zaman mutluluk duyduğum değerli tez danışmanım Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU'na teşekkür ediyor ve saygılarımı sunuyorum.

Kıymetli zamanlarını ayırarak tezimi inceleyen ve değerli görüşlerini sunan tez jüri üyeleri Prof. Dr. Neriman ARAL ve Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN'a sağlamış oldukları katkılar için teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Araştırmanın veri toplama sürecinde destekleyici rol oynayan ilgili okulların değerli yönetici ve öğretmenlerine, çalışmaya katılarak sorulara içtenlikle yanıt veren sevgili öğrencilere ve bilimsel araştırma sürecine vermiş oldukları desteklerden dolayı değerli velilerine teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayatım sürecinde bizlerle bilgi ve deneyimlerini samimiyetle paylaşan ve farklı bakış açıları kazandıran Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümündeki değerli hocalarıma, ayrıca farklı alanlarda birlikte çalıştığımız, kıymetli bilgilerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Birgül ÇAKIR YILDIRIM ve Doç. Dr. Suat KAYA'ya ayrıca teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Tüm samimiyetleriyle her zaman yanımda hissettiğim, veri toplama sürecimde yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım, kardeşim Barış YERTÜRK'e ve veri toplama sürecimde, analiz sürecinde yardımlarını esirgemeyen, her soruma bıkmadan cevap veren değerli arkadaşım, kardeşim Engin ERBENZER'e gönülden teşekkür ediyorum. Bu süreçte destek olan değerli arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Sadece tez döneminde değil, tüm eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen, bana duydukları sonsuz güven sayesinde bugünlere gelmemde büyük katkıları olan, yürüdüğüm yollara ışık olan Canım Anneme, Canım Babama sonsuz teşekkür ediyorum. Varlıklarıyla her daim güç bulduğum, ihtiyaç duyduğum her anımda yanımda olan canım ablalarıma, canım kardeşime ve birbirinden kıymetli yeğenlerime çok teşekkür ediyorum.

Her daim varlığıyla huzur bulduğum, güzel yolları birlikte yürüdüğüm, en kıymetli yol arkadaşım Cansuyum, can eşim... Bu süreçte her zaman yanımda olduğun için, kıymetli bilgilerini benimle bıkmadan usanmadan paylaştığın için ve süreç boyunca her anımda hep destek olduğun için en büyük teşekkürler sana hayatım... Desteğine en çok ihtiyaç duyduğum zamanlarda bana bu kadar çok güvendiğin ve beni yüreklendirdiğin için çok teşekkür ediyorum. Benimle eğlendiğin, benimle güldüğün zamanlar için; benden ve tüm sevdiklerinden hiçbir zaman esirgemediğin büyük sevgin, merhametin, inancın ve güzel duyguların için sonsuz teşekkür ediyorum. Güzel yüreğine ve gülüşlerine dünyaları sığdıran canım eşim seni seviyor ve varlığına sonsuz teşekkür ediyorum... Cansuyuma...

Mayıs-2024

Veysel DOKUMACI

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychological Association
BTK	: Bilgi Teknolojileri Kurumu
CASEL	: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
ÇİDOBÖ	: Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği
DSM 5	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition
ESRB	: Eğlence Yazılımı Derecelendirme Kurulu
GİM	: Güvenli İnternet Merkezi Mobil uygulaması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MIT	: Massachusetts Institute of Technology
PEGI	: Pan-European Game Information
PRICE	: Preferred Reporting Items for Case reports in Endodontics
SDAGÖ	: Sosyal-Duygusal ve Ahlakî Gelişim Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	: The United Nations Children's Fund
WAS	: We Are Social
WHO	: World Health Organization

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	78
Tablo 3. 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri	81
Tablo 3. 3. ÇİDOBÖ Ölçeği Alt Boyutlarının ve Ölçek Toplamının Cronbach Alpha Katsayıları	84
Tablo 3. 4. SDAGÖ Ölçeği Alt Boyutlarının ve Ölçek Toplamının Cronbach Alpha Katsayıları	85
Tablo 3. 5. Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçek Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları	88
Tablo 3. 6. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal, Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçek Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	89
Tablo 4. 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri	92
Tablo 4. 2. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırmasına Yönelik T Testi Sonuçları	93
Tablo 4. 3. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları	94
Tablo 4. 4. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Anova Sonuçları	96
Tablo 4. 5. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Kendisine Ait Oda Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T Testi Sonuçları	97
Tablo 4. 6. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait Anova Sonuçları	98
Tablo 4. 7. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait Anova Sonuçları	99
Tablo 4. 8. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	101
Tablo 4. 9. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	102
Tablo 4. 10. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait Anova Sonuçları	103

Tablo 4. 11. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	104
Tablo 4. 12. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Günlük Dijital Oyun Oynama Süresine Göre Karşılaştırılmasına Ait Anova Sonuçları	105
Tablo 4. 13. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Kendisine Ait Dijital Araç Olması Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	107
Tablo 4. 14. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Dijital Oyun Oynarken Tercih Edilen Araç Türüne Göre Karşılaştırılmasına Ait Anova Sonuçları	109
Tablo 4. 15. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ÇİDOB ile SDAG Düzeyleri ve SDAG Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi	111
Tablo 4. 16. Öğrencilerin Çocuk Oyunları Tercihlerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz İfadeleri	120
Tablo 4. 17. Öğrencilerin Dijital Oyunları Tercihlerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz İfadeleri	123
Tablo 4. 18. Öğrencilerin Çocuk Oyunları Oynama Tercihleri	124
Tablo 4. 19. Öğrencilerin Oynadığı Dijital Oyunların Olumlu ve Olumsuz Etkileri	128

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3. 1. Değişkenler arasındaki ilişki	77
Şekil 3. 2. Nitel araştırmada incelenen durumlar	77
Şekil 4. 1. Öğrencilerin dijital oyun seçiminde dikkat ettikleri konular	112
Şekil 4. 2. Öğrencilerin dijital oyun oynama sebepleri	114
Şekil 4. 3. Dijital oyunlarda öğrencileri en çok etkileyen unsurlar	115
Şekil 4. 4. Dijital oyunlarda yer alan rahatsız edici unsurlar	118
Şekil 4. 5. Öğrencilerin dijital oyunlar dışında oynadığı oyunlar	124
Şekil 4. 6. Ebeveynlerin oyun tercihleri	126
Şekil 4. 7. Dijital oyunların yasaklaması sonrası hissedilen duygu ve davranışlar	132

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Hayatımızın içinde var olan ve dünyayı anlamamıza yardımcı olan oyun, çocukların gelişiminde de yadsınamaz bir öneme sahiptir. Oyunla birlikte keşfeden, olgunlaşan ve öğrenen çocuklar; aynı zamanda hayal güçlerini de ortaya çıkararak geliştirme fırsatı bulmakta, hayattaki farklı rollere ilişkin deneyimler kazanmaktadır (Delebe 2020). Öncü ve Özbay (2005) oyunu; doğum ile başlayarak yaşam boyu devam eden, kimi zaman amaçlı kimi zaman ise amaçsız olarak gerçekleştirilebilen bir kavram olarak açıklamıştır. Oyun sayesinde toplumdaki kuralları öğrenen çocukların bu sayede yeteneklerini keşfettiğini, sınırlarının farkına vardığını ve kendisini ifade ettiğini de belirtmiştir.

Oyun, çocukların hem fiziksel hem de ruhsal sağlıklarını geliştirerek, karakter oluşumuna ve gelişimine de yardımcı olmaktadır. Psikolojik ve sosyolojik açıdan düşünüldüğünde kendini tanıma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, kazanma ve kaybetme, fikir oluşturma, duyguları öğrenme fırsatı sunan oyun; sağlıklı bireyler yetişmesine olanak sunmaktadır. Tüm bunların yanında oyun; toplum rollerini benimsetmesinden, bireyleri bir araya getirerek birleştirmesinden, kaynaştırmasından ve kazandırdığı değerlerden ötürü toplum için etkin bir mekanizmaya dönüşmektedir (Mangır ve Aktaş 1993; Öçalan 2019).

Sokaklarda, parklarda ve bahçelerde arkadaşlarıyla aktif oyun oynayan çocuklar eğlenmekte, rahatlamakta, gelişmekte, sosyalleşmekte ve sağlıklı bireyler olmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde oyun, çocuklar için yaş fark etmeksizin vazgeçilmez bir etkinliğe dönüşmektedir (Sel 1993; Erboy ve Akar Vural 2010). Ancak günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, artan şehirleşmeyle oyun alanlarının azalması, ebeveynlerin dışarıyı tehlikeli bulması gibi nedenlerle çocukların geleneksel oyun kültürleri ortadan kalkarak bu oyunların yerini daha güvenilir olduğu düşünülen ve evlerde ekran karşısında oynanan oyunlar almıştır. Öyle ki parklarda ve sokaklardaki oyunlar yerini dijital oyunlara ve oyun konsollarına bırakırken; mahalle arkadaşları ise yerini çocukların yüzünü görmediği sanal arkadaşlara, rumuzlara ve makine kollarına bırakmıştır. Böylece bizleri ve çocukları etkileyen bilişim sektörü

çocukların yaşamındaki geleneksel oyun kavramını değiştirmiş ve hayatlarına dijital oyun kavramını getirmiştir (Erboy ve Akar Vural 2010). Dijital oyunlar ise sosyalleşme, etkileşim kurma, problem çözme gibi kazanımların yönünü değiştirmiştir. Çocuklar artık yüz yüze oyunlar yerine ekran karşısında arkadaşlarıyla oyunlar oynamakta ve sosyalleşmeyi gerçek hayat yerine sanal ortamda gerçekleştirmektedir. Oyun oynamak denildiğinde akıllarına ilk olarak dijital oyun gelen çocuklar; artık aynı fiziki ortamda bile dijital oyun oynamayı tercih etmekte, serbest zamanlarını dijital oyun oynayarak geçirmekte ve arkadaşlarıyla dijital oyunlar hakkında konuşmaktadır. Bu durum da yeni bir kavram olan dijital oyun kültürünün hızla yayıldığı gerçeğini gözler önüne sermektedir (Biricik ve Atik 2021; Erbay 2021)

Dijital oyun oynamak; stres atmak, dijital ortamlarda serbestçe zaman geçirmek, eğlenmek gibi amaçlarla hem çocukların hem de ergenlerin ilk sırada başvurduğu yöntemdir. Bu tür oyunların her yaş grubundan kullanıcısı bulunmakla birlikte dijital oyunlara genelde gençlerin yoğun ilgi gösterdiği bilinmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar dijital oyunlarda geçirilen zamanın her geçen gün ve sürekli olarak arttığı gerçeğini ortaya koymaktadır (Gentile 2009; Rideout et al. 2010). Preferred Reporting Items for Case reports in Endodontics [Price] (2020) raporunda 2020 yılında dünya nüfusunun %40'lık oranının ve dünya genelinde yaklaşık 3.1 milyar insanın dijital oyun oynadığı belirtilmiştir (Price 2020). Türkiye'de ise dijital teknoloji kullanım düzeyine ilişkin 2021 yılının ocak ayı We Are Social [WAS] verileri incelendiğinde; internet kullanımının bir önceki yıla oranla %6 artış gösterdiği görülmektedir. Yani 2021 yılında 6 milyon kişinin daha internet kullanıcısı olduğu ve toplam nüfusun % 77,7'sinin internet kullandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte günde ortalama 7 saat 57 dakikanın internette zaman geçirildiği de raporda belirtilmiştir (WAS 2021).

TÜİK (2021)'in çocukların bilişim teknolojileri kullanımlarına ilişkin yaptığı araştırma sonuçlarında; 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranlarının 2013 yılında %50,8 iken; 2021 yılında %82,7'ye yükseldiği görülmektedir. Ayrıca 2013 yılında %91,8 oranında düzenli internet kullanan çocukların oranının da benzer şekilde arttığı ve 2021 yılında %98,6'ya ulaştığı belirtilmektedir. Düzenli olarak internet kullanan 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım amaçlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ilk sırada %86,2 ile çevrimiçi derse katılmanın, ikinci sırada

%83,6 ile ödev veya öğrenme amacının, üçüncü sırada ise %66,1 ile oyun oynamanın veya oyun indirmenin olduğu görülmektedir. Ayrıca raporda 6-10 yaş arası çocukların dijital oyun oynama oranının %32,7 olduğu ve erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla dijital oyun oynadığı belirtilmiştir. 6-15 yaş arasında en fazla oynanan oyun türünün ise %54,3'lük bir oran ile savaş oyunları olduğu görülmektedir. Ayrıca düzenli olarak dijital oyun oynayan çocukların %42,6'lık kısmının fazla oyun oynama sebebiyle sorumluluklarını aksattığını ve %28'lik kısmının ise dijital oyun oynamadığı zamanlarda kendini mutsuz ve huzursuz hissettiğini belirttiği de görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] 2021).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet kullanım oranı ile dijital oyun oynama oranının artması, insanlara temel yaşam alanlarında bazı pratikler kazandırmış ancak beraberinde bazı olumsuz sonuçlar da getirmiştir. En önemli olumsuz sonuçlardan birinin teknoloji bağımlılığı olduğu söylenebilmektedir. Geniş kapsamda değerlendirilen teknoloji bağımlılığı noktasında öne çıkan alanlardan biri ise dijital oyun bağımlılığıdır (Hazar 2016). İnternetin kullanım amaçları göz önüne alındığında dijital oyunların bağımlılık yapan aktivitelerin en önemlilerinden biri olduğu bilinmektedir (Günüç 2009). Ayrıca Günüç (2015) internet bağımlılığıyla davranışsal bağımlılıklardan biri olan dijital oyun bağımlılığı arasında güçlü bir ilişki olduğunu da açıkça belirtmiştir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkilerinin belirtildiği pek çok çalışma ile karşılaşılacaktır. Dijital oyunların çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel açılardan gelişim alanlarını doğrudan etkilediği yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır. Dijital oyunların çocukların bilişsel gelişimlerini; stratejik düşünme, problem çözme, el-göz koordinasyonu, hızlı ve doğru karar verme, görsel beceriyi geliştirme, oyun tabanlı öğrenme ve öğretme noktasında olumlu açıdan desteklediği ileri sürülmektedir (Horzum 2011; Akçay ve Özcebe 2012; Şahin ve Tuğrul 2012; Irmak 2014). Ancak dijital oyunların tüm bu olumlu etkilerinin yanında şiddet içerikli oyunların çocuklarda şiddet duygusunu ve saldırgan davranışlarını arttırması, zamanla şiddeti normalleştirerek şiddet eğilimli bireylerin yetişmesine neden olması, çocukları yalnızlaştırması, çocukların sosyal davranışlarını azaltması, yaşamdan soyutlaması ve sosyal hayattan koparması gibi olumsuz

etkilerinin olduğu da yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Gentile and Anderson 2006; Ögel 2012; Akçayır 2013; Rosen et al. 2014).

Hops (1938) sosyal durumlarda sergilenen davranış biçimlerini sosyal beceri kavramıyla açıklamıştır. Sosyal becerilerin bireylerin yaşamlarında diğeri insanlarla olan iletişimi kolaylaştırdığı için önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Yüksel 2004). Sosyal hayatın getirdiği davranışları kazanan ve çevreleriyle bütünleşerek sosyalleşen çocukların toplumla bütünleşmeleri de ancak toplumun genelinin kabul ettiği davranışları benimsemeleriyle mümkün olmaktadır (ubuku ve Gültekin 2006). Bu bağlamda çocukların yaşamları boyunca sağlıklı ilişkiler kurmaları için yeterli düzeyde sosyal beceriye sahip olmaları ve bu becerileri çocukluk döneminde kazanmaları, yaşamlarının ileriki yıllarında çevreleriyle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır (Kabasakal ve elik 2010). Bu sebeple çocuklara çevreleriyle iletişim kurmak için gereksinim duyduğu yeterliliklerin kazandırılması eğitimin temel hedeflerindendir. Çocukların sosyal ve duygusal yeterlilikleri; olumlu ilişkiler geliştirme ve olumsuz ilişkilerden kaçınma, kendini tanıma, duyguları kontrol etme, empati geliştirme, etik ve ahlaki karar verebilme şeklinde tanımlanabilmektedir. Ayrıca sosyal ve duygusal yeterlilikler, kişilerin daha yüksek yaşam kalitesine sahip olarak daha sağlıklı ve daha mutlu olmasını sağlamaktadır (Yavuzer ve Demir 2016; Jin and Shi 2017).

Sosyal ve duygusal gelişimin yanı sıra ahlaki gelişimi de etkileyen önemli etmenlerden biri de yine eğitimidir. Yedi yaşına kadar aileden gelen duygu, düşünce, beceri, alışkanlık, yargı ile okula başlayan çocuklar, her gün arkadaşları ve öğretmeninden olumlu ve olumsuz şeyler öğrenerek değişmekte ve gelişmektedir (şengün 2006). İlkokul ve ortaokul dönemindeki çocukların sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimine ait ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda çocukların sosyal- duygusal gelişimleri yavaşlamakta ve bazı problemler ortaya çıkabilmektedir (Elias 2009; Elias and Mocerı 2012; Collaborative for Academic Social and Emotional Learning [CASEL] 2017).

Gelişim dönemleri içerisinde kritik dönemlerden olan ilkokul dönemi, özellikle davranış bağımlılığı gibi eğilimlerin gösterildiği dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bazı alışkanlıkların ortaya çıkardığı bağımlılık sorunu gibi, aşırı ve

kontROLSÜZ oynanan dijital oyunlar beraberinde dijital oyun bağımlılığı sorununu getirmektedir. Dijital oyun araçlarının temin edilerek çocukların kontROLSÜZ bir şekilde oynamalarına imkân verilmesi, çocukların zamanla dijital oyun bağımlısı haline gelmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca çocukların her geçen gün oynadıkları hareketli oyunlarının azalması da dijital oyun bağımlılığının önemli nedenlerindendir (Çakır 2013; Hazar 2016; Aydoğdu 2018).

Dijital oyun bağımlılığı; uzun periyotlarda oyun oynamanın bırakılmak istenmediği, sorumlulukların dijital oyunlar oynayarak aksatıldığı, oyunların gerçek hayattaki yaşama denk olarak algılandığı ve başka etkinlikler yapmak yerine oyun oynamanın tercih edildiği gibi durumlara sebep olan bağımlılık olarak değerlendirilmektedir (Güvendi vd 2019; Küçük ve Çakır 2020; Bağatarhan 2023).

Çocukları sosyal-duygusal ve ahlaki açıdan olumsuz etkilediği düşünülen dijital oyunların bağımlılık olmaktan çıkarak; çocuklara olumlu katkılar sunabilmesi için bu oyunların bilinçli ve güvenli şekilde kullanılmasının teşvik edilmesi, oyunlarla geçirilen sürenin kısaltılması, oyunların belirli amaçlar doğrultusunda oynatılması gerekmektedir (Griffiths and Meredith 2009; Özhan 2011; Hazar ve Hazar 2017; Sağlık Bakanlığı 2018; Işıkoğlu Erdoğan 2019b).

Aşağıdaki kısımda araştırmaya ait problem durumundan, araştırmanın amacı ve öneminden, sınırlılıklarından, varsayımlarından ve araştırma kapsamındaki tanımlardan bahsedilecektir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun deneyimleri, dijital oyun tercihleri, dijital oyun oynama sebepleri nelerdir?” şeklindedir. Bu çerçevede oluşturulan alt problemler:

Alt Problemler;

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ne düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları cinsiyetlerine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları yaşlarına göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları kardeş sayılarına göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları kendilerine ait odalarının bulunma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ebeveynlerin öğrenim düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ebeveynlerin çalışma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ailenin aylık gelir düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
9. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları günlük dijital oyun oynama sürelerine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
11. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları kendilerine ait dijital araçların bulunması durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
12. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları dijital oyun oynarken tercih edilen araç türüne göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir?
13. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

14. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dijital oyunları seçerken nelere dikkat etmektedir?
15. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun oynama sebepleri nelerdir?
16. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre dijital oyunlardaki etkileyici ve rahatsız edici unsurlar nelerdir?
17. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin oyun tercihleri ne yöndedir?
18. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin oyun tercihleri ne yöndedir?
19. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin oynadıkları oyunların olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
20. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyunlar oynaması engellendiğinde hissettiği duyguları ve davranışları ne yöndedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Her geçen gün gelişen teknoloji, insanların dijital materyallere ulaşmasını kolay hale getirmiştir. Günümüzde zamandan ve mekândan bağımsız olarak oyun oynama imkânı sunan dijital oyunlar, farklı yaş gruplarından bireylerin ilgisine çekmekle birlikte bu oyunlara en çok gençlerin ve çocukların ilgi duyduğu bilinmektedir. Şiddet, çatışma, savaş gibi unsurları içeren dijital oyunlar çocukların sosyal ve ruhsal dengelerinin bozulmasına ve çocukların zamanla dijital oyun bağımlısı olmasına sebep olmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı sosyal, ruhsal, zihinsel ve bedensel pek çok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Öyle ki dijital oyun bağımlısı olan çocuklar hayatlarının büyük kısmını ekran karşısında geçirerek yalnızlaşmaktadır. Bu durum ise sosyal bir varlık olan bireylerin etkileşimini azaltarak zamanla sosyal-duygusal ve ahlaki açıdan gerilemelere sebep olmaktadır (Brown 2011; Kestane ve Ilgar 2020; Uçak 2021). Ayrıca dijital oyun bağımlısı olan bireylerin; öz denetim sağlayamadığı, sosyal ortamda saldırgan tavırlar sergilediği, karşılaştığı problemlerle mücadele edemediği, kendisini ifade edemediği, kendisini ekran gruplarına kabul ettiremediği ve etrafındakilerle iyi ilişkiler kuramadığı belirtilmektedir (Atak 2020).

Bu sebeple yapılacak bu araştırma ile ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri arasındaki ilişkiyi açıklamak, öğrencilerin dijital oyun algıları ile dijital oyun deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Hem ulusal hem de uluslararası alan yazında dijital oyun bağımlılığın okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversiteden farklı öğrenci gruplarıyla çalışılarak dijital oyun bağımlılık düzeyleri, bağımlılık düzeylerinin; sosyal beceri, aile tutumları, yaşam tarzı davranışları, kişiler arası ilişkiler, sosyal kaygı, alışkanlıklar, saldırganlık ve riskli davranışlar gibi konularla ilişkisinin incelendiği çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Lo et al. 2005; Griffiths 2000; Ayas 2012; Kim and Kim 2015; Grüsser et al. 2006; Muhaimin et al. 2018; Mozelius et al. 2016; Özkale ve Tonbil 2021; Karaca vd 2020; Aksoy ve Erol 2021; Kaya vd 2021; Savcı vd 2018; Kay 2022; Ulaş 2022; Dokumacı 2023; Önlü 2024).

Alanyazında dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal ve ahlaki gelişim (Öztürk 2021) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde dijital oyun bağımlılığının sosyal eğilimler ve özdenetim ile ilişkisinin (Aksel ve Sarı 2020), duygusal-davranışsal sorunlar, sosyalleşme, sosyal beceriler, sosyal gelişim ve sosyal yeterlikler ile ilişkisinin (Koçak ve Köse 2014; Arnott 2016; Atak 2020; Ayyıldız 2021; Aslan vd 2022; Kay 2022; Durmaz 2023; Xu et al. 2023), anne ve baba tutumları, akademik başarı ve motivasyon, öğrenme ve çalışma sorumluluğu ile ilişkisinin (Baş 2021; Öndeş 2022; Eskili 2023) incelendiği görülmüştür.

Ancak dijital oyunların etkileri toplumun pek çok kesimi tarafından son yıllarda sıklıkla tartışılırken alan yazında ilkokul dönemine ilişkin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi inceleyen çok az çalışma ile karşılaşılmaktadır (Kaya 2019; Öztürk 2021; Anitha et al. 2021; Xu et al. 2023; Köse 2023). Bu kadar güncel ve sorun teşkil eden bir konunun hem sınırlı sayıda çalışılmış olması hem de çalışmanın karma yöntemle yapılacak olması araştırmanın önemini ve özgün değerini arttırmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında Van ilinin Erciş, Tuşba ve İpekyolu ilçelerinde ilkokul dördüncü sınıfa devam eden ve uygun örnekleme yoluyla gönüllü olarak çalışmaya katılan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen tüm bulgular çocukların, dijital oyun bağımlılığı düzeylerini ölçmek için hazırlanan “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (Hazar ve Hazar 2017)” ve sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini ölçmek için hazırlanan “Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (Bozgün ve Baytemir 2019)” isimli ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlandırılmıştır.

Dijital oyun bağımlılığının kültürel ve sosyoekonomik yapıya duyarlı bir değişken olması sebebiyle örneklem grubunun kültürel ve sosyoekonomik özellikleri araştırmanın bulgularını bu kapsamda sınırlandırmıştır.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular araştırmacı tarafından alan yazın taranarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ile öğrencilerin bu konudaki görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının; ulaşılmak istenen tüm bilgiler için yeterli olduğu ve araştırmanın amacına en doğru şekilde hizmet ettiği,

Araştırma örnekleminin evreni temsil edebilecek büyüklük ve nitelikte olduğu,

Öğrencilerin ölçekleri doldururken tüm sorulara içten, samimi ve doğru yanıtlar verdiği,

Görüşme sürecinde öğrencilerin; tüm sorulara içten, samimi ve detaylı yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Oyun: Çocuğun en doğal ve aktif öğrenme ortamında kendisini ve duygularını ifade ettiği, yeteneklerini geliştirdiği (Mangır ve Aktaş 1993), aynı zamanda tüm

gelişim alanlarının temelini oluşturan (Eliason and Jenkins 2008), kendine özgü kuralları olan, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sınırlandırılan, gönüllü katılım ile oluşturulan, sonuçta maddi çıkar sağlamak yerine zevk veren etkinliklerdir (Hazar 2000).

Dijital oyun: Çeşitli yazılımlarla programlanan (Gökçearsan ve Durakoğlu 2014), oyun konsolları, masa üstü ve diz üstü bilgisayarlar ile akıllı cep telefonları gibi elektronik araçlarla oynanan (Erboy ve Akar Vural 2010), kullanıcıların görsel ortam ile birlikte kullanıcı girişi yapmasını sağlayan (Çetin 2013) oyun biçimleridir.

Dijital oyun bağımlılığı: Sosyal ve duygusal alanda sorunlara neden olmasına rağmen çok fazla ve ısrarla dijital oyun oynanması (Lemmens et al. 2009; Pallesen et al. 2015) oyun oynama davranışı noktasında özdenetim eksikliği yaşanarak (Uslu 2019) günlük hayatı etkileyecek seviyede ve aşırı derecede oyun oynanması (Aksel 2018) ve bireylerin bu aşırı oynama durumunu kontrol edememesi (Pallesen et al. 2015) durumudur.

Sosyal-Duygusal Gelişim: Çocukların kendileriyle ve çevresiyle uyum içinde olabilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisini ifade edebilmesi (Saarni 2001), öğrencilerin öğretmeni, akranları ve ailesiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularının farkında olarak duygularını yönetebilmesi (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan 2007; Bozgün 2021) ve sosyal hayatta üretebilen bireyler olunması amacıyla duyguların, düşüncelerin ve sosyal ilişkilerin bir bütün haline getirilmesidir (Türnüklü 2004).

Ahlaki Gelişim: İnsanların davranışlarını doğru ve yanlış şeklinde birbirinden ayırması (Marçıl 2012), doğru ve yanlış kavramlarına ilişkin bilinç kazanarak hareketlerin bu bilince göre şekillendirilmesi ve sosyalleşme ile bu değerlerin edinilmesi sürecidir (Kaya 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Oyun Kavramı

Eğitim, eğlence, sağlık gibi belirli bir amacı olan oyun; kendine özgü kuralları olan, gönüllü katılım ile gruplar oluşturulmasına fırsat veren, sosyal uyumu ve duygusal olgunluğu geliştiren, yeteneklere, zekaya, dikkate, beceri ve rastlantıya dayalı, katılımcıları ve izleyicileri çoğunlukla etkisi altına alan, gerilim duygusunun eşlik ettiği, sonucunda maddi çıkarın beklenmediği zevk veren etkinlikler bütünüdür (Hazar 2000).

Huizinga (2013) insanları oyun oynayan insan anlamındaki “homo ludens” kavramını kullanarak tanımlamıştır. Ona göre oyun; canlıların var oluşuna dayanan, kültürden daha eski bir kavram olmakla birlikte oyunun kendisinden doğan kültür yine oyun sayesinde aktarılmaktadır. Huizinga oyunun sadece insani bir olgu olarak değil, aksine insan öncesi dönemlerde de güdü, güzel vakit geçirme, zevk alma, temsil, rekabet ve davranışları yansıtan kültürden daha kapsamlı bir eylem olduğuna dikkat çekmiştir. Kendine özgü kurallarıyla gerçek olmayan ama kendi içindeki dünyasıyla rastgele gerçekleşmeyecek olan oyun; canlıların özgürlüklerini yansıtmalarına olanak sunmaktadır (Huizinga 2013).

Oyun bazı değişmez özelliklere sahiptir. Bu özelliklerden bazıları; oyuncunun oyunda bulunması için herhangi bir zorunluluğu gerektirmeyen serbestlik, önceden belirlenmiş zaman ve mekân sınırlarının olmayışı ve oyunun nasıl gelişip sonuçlanacağındaki belirsizlik, gerçek yaşam kurallarının oyun esnasındaki geçersizliği ve oyunun hayali olması olarak sıralanabilir (Baykoç Dönmez 1992). Cinel (2006)’e göre oyun; çocukların duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ifade etmesine fırsat vermenin yanı sıra içinde bulunduğu çevreyi tanımasına ve deneyimlemesine yardımcı olan, her türlü gelişimi destekleyen, mutluluk veren ve çoğunlukla toplumsal hayatın bir yansıması şeklinde düşünülen etkinliklerin tümü olarak tanımlanmıştır.

Oyun, yetişkinlere göre her ne kadar boşa geçen zaman olarak düşünülse de aslında çocukların kendilerini ve duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcılık potansiyelini kullandığı, zihin, dil, motor, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirebildiği en önemli fırsattır. Yani oyun çocukların en aktif ve en doğal öğrenme ortamıdır (Mangır ve Aktaş 1993).

Çocuklar oyun ortamında  zg r d r. Oyun  ocukların öğrenimini motive eden, zihinsel becerileri ve yaratıcılığı uyandıran etkinliklerdir (Y r koğlu 1987). Oyun belli bir amaca yönelik olsun ya da olmasın, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilebilen, tüm durumlarda çocuğun gerçek yaşamın bir parçası olarak dilsel, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişime dayanan, çocukların istekli ve katılmaktan keyif aldığı en etkili öğrenme sürecidir (Sormaz 2010).

Çocukların hayatında oyun; hem öğreten hem de büyüten, doğal ve hayati önemi olan bir unsurdur ve daha çok küçük yaşlardan itibaren çocukların hayatında yer edinir. Oyun esnasında deneyen, keşfeden, öğrenen ve etkileşime giren çocuklar aynı zamanda eğlenir. Ayrıca bu çocuklar oyun aracılığıyla içinde bulunan yaşamı kavrayarak gerçekle gerçek olmayanın ayırt edebilme, insan ilişkilerinde yardımlaşma ve paylaşma gibi deneyimler kazanır (Sus zer 2006).

Çocuklar için oyun, bütün gün yapılan bir şeydir. Onlara göre oyun yaşamın kendisi ve yaşam bir oyundur. Doğuştan birer oyuncu olan çocuklar oyun oynamaktan zevk alarak daima oyun oynayabilirler. Çünkü onlar için oyun; doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkan, zevk veren, sonunda ne olduğuna değil de anlamına odaklanılan bir süreçtir (Aksoy ve Dere  ift i 2014). Pek çoğumuz  ocuk oyunlarının eğlenceli olmasına karşın amaçsız olduğunu düşünürüz. Gerçekte ise çocuklar, oyun sırasında hareket ve biliş becerilerinin birçoğunu kullanarak toplumsal farkındalığı, kavramları ve toplumsal davranışı geliştirirler (Gander and Gardiner 2004).

Oyunun ne olduğunu ve  ocuklukların oyun oynama nedenlerini açıklamaya çalışan araştırmacılar, kuramcılar (Piaget, Dewey, Freud, Erikson), farklı disiplin ve görüşteki eğitimciler, öğrenme ve gelişimde oyunun büyük bir rolünün olduğunu ve oyun içerisinde sağlık, mutluluk, yaratıcılık gibi unsurların bulunduğunu ileri sürmektedirler. Oyun konusunda çalışmalar yürüten araştırmacılar oyunun özellikleri konusunda birbirlerinden farklı görüşler  ne sürmelerine rağmen, genel anlamda

oyunun belirli karakteristik özelliklere sahip insan davranışı olduğu noktasında fikir birliğine varmışlardır (Isenberg and Jalongo 2001).

Tarihsel süreç boyunca çocuk oyunları; çocukların boş zamanlarını doldurma, güç birikimlerini harcama, taklit ihtiyaçlarını karşılama, çocukları yaramazlıktan alıkoyma gibi farklı amaçlarla kullanılmıştır. Oysa günümüzde oyun, eğitimciler tarafından bir “öğrenme sanatı” olarak değerlendirilmektedir (Özdenk 2007).

2.1.2. Oyunun Amacı ve Önemi

Montaigne’nin belirttiği gibi oyun; çocukların en ciddi uğraşdır. Yetişkinlerin de çocukların bu ciddi iş ve uğraşlarını boş zaman olarak değerlendirmemeleri aksine önemsemeleri gerekmektedir. (Yörükoğlu 1987).

Oyun sırasında kendi dünyalarını ortaya çıkaran çocuklar, oyun yoluyla gelecek dönemlerdeki davranış ve becerilerini de ortaya koymaktadırlar. Sürekli olarak oyun oynayan çocuklar bu sayede deneyim kazanmakta, oyunlarını geliştirmekte ve kendi kültürleriyle bütünleşmektedir. (Yıldız 1992). Ayrıca oyun sürecinde birçok farklı hareket sergileyen çocuklar solunum organlarını aktif olarak kullandığı için hareket diyaframı da bu ölçüde gelişmektedir. Oyun ile kaba motor hareketlerinin sergilenmesi organları yıpratmadan güçlendirmektedir. Oyun; çevikliğe, atikliğe, dikkate, hızlı karar vermeye olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bunların yanı sıra çocuklar oyunla kendi kendilerini yönetebilme becerisi kazanmaktadırlar. Kazandıkları bu beceri sayesinde oyunlarında kendi kurallarını koyan, lider seçen ve farkında bile olmadan özerkliklerini kullanan çocuklar yaşantılarında çiraklık dönemine adım atmaktadırlar. Yeri geldiğinde kendi çıkarlarını ve isteklerini bir kenara bırakarak diğer takım arkadaşları için düşünerek grup dinamiğine uyum sağlamayı da öğrenmektedirler (Sel 1993). Bir diğer ifadeyle çocuklar, oyun ile insanlarla olan ilişkileri, paylaşmayı, toplumsallaşmayı, çatışma ve anlaşmazlıkları çözmeyi öğrenebilmektedirler (Kamaraj 2006).

Çocuklar oyun sayesinde toplumsal çevreyi tanımakta ve çevresindeki akranlarıyla tanışmaktadırlar. Ayrıca akranlarıyla ve toplum ilişkilerinde diğer bireylerle nasıl iletişim kurulması gerektiğini ve kendi kendini yönetme becerisini de yine bu sayede öğrenmektedirler. Bu kapsamda oyun zaman geçirmenin ötesinde

çocukların ruh ve beden gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Oyun oynayan çocukları izlemek bu yargıya varmamıza yardımcı olmaktadır (Sel 1993).

Oyun oynarken gözlemlenen çocukların sosyal duygu düzeyleri kolaylıkla anlaşılabilir. Örneğin sosyal duygulardan biri olan liderlik eğilimi gösteren çocukların amacı üstünlük sağlamaktır. Bu kapsamda çocukların lider olabilmesine olanak sunan oyunları ne düzeyde tercih ettiğine dikkat edilerek başkalarını yönetme eğilimi ortaya çıkarılabilmektedir (Kottman ve Meany Walen, 2016).

Çocuğun tüm gelişim dönemlerinde oyunun hak ettiği değeri görmesi çocukların gelişimlerinin doğru bir şekilde desteklenmesi bakımından son derece önemlidir (Tuğrul vd 2014). Çocukların bütün gelişim alanlarına katkı sağlayan oyunun gelişimin her alanında izleri açıkça görülmektedir. Çocukların gelişim süreçleri gözlemlendiğinde önemli bir boyutun oyun olduğu açıktır. Oyunun çocuklar üzerinde dinlendirici, iyileştirici, yenileyici ve hatta hayata hazırlayıcı etkileri vardır. Çocuklar oyun sırasında keşfettikleri bilgileri deneyen ve geliştiren bir rol üstlendikleri için oyun, duygu ve becerilere olumlu katkılar sağlamaktadır (Gültat 2005).

Çocuğun kontrolünde gelişen oyunun kurallarına yine kendisinin karar verebilmesi de oldukça önemlidir. Çünkü ancak bu sayede çocuğun oyun içinde kendisini özgür hissetmesi sağlanabilmekte, bağımsızlaşma duygusu desteklenerek geliştirilebilmekte ve benlik gelişimine olumlu katkılar sunulabilmektedir. Oyunla çevresini tanıma fırsatı bulan çocuk, aynı zamanda planlı olarak hareket etmeyi de öğrenebilmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2013a). Uygun ortam ve materyale sahip olan çocuklar bedenleriyle, davranışlarıyla, duyuları ve duyguları kavrama ve ifade etmeleriyle, kısacası bütün varlıklarıyla daima yeni şeyler meydana getirmekte ve kendilerine bir yaratma alanı bulmaktadırlar. Çünkü çocuklar sadece yetişkinlerden öğrendiklerini ve gözlemlediklerini oyuna aktarmakla kalmayıp kendi becerilerini de oyunlarına ekleyerek yeni şeyler üretebilmektedirler (Poyraz 2003).

Çocuklar için önemli olan oyunun eğitimciler için de oldukça büyük ve yadsınamaz bir önemi bulunmaktadır. Çünkü oyun hem öğrenme ortamlarının düzenlenmesi hem de öğrenme yöntemi olarak kullanılması bakımından öğretmenlere yol göstermektedir. Öğretmenler oyun yoluyla öğrenme aracılığıyla çocukların araştırma, inceleme ve gözlem yapmalarını, fikirler üretmelerini, problem çözmelerini,

esnek ve yaratıcı olmalarını, sorumluluk almalarını destekleyebilmektedirler (Russo 2009; Tuğrul 2012; Ulutaş 2016). Bu gibi sebeplerle günümüzde toplumlar genelde oyunu eğitim içerikli etkinliklerle ilişkilendirerek oyunun kazanımlarını akademik etkinliklere sıkıştırma çabası içine girmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi 2014). Öyle ki Amerika Birleşik Devletleri'nde pek çok uygulamalarda köklü değişikliklere gidildiği; çocukların okuldaki zamanlarının önemli bir kısmının hayali, fiziksel oyun ve keşfederek öğrenmeden daha çok okuma ve matematik becerilerini geliştiren oyun etkinliklerine ayrıldığı belirtilmiştir (Nicolopoulou 2010). Oysa oyun sadece eğitsel yönüyle sınırlı olmayan bunun yanı sıra insan yaşamının her alanıyla yakından ilişki içinde olan bir kavramdır. Özellikle çocukluk yıllarında gelişimin tüm alanlarında çocukları hayata hazırlamaya rehberlik eden en önemli unsurlardan bir tanesidir (Johnson et al. 2005; Ulutaş 2016; Tuğrul 2017).

Yetişkinlerin çalışarak yaşamlarını sürdürmesi gibi çocuklar da duyuşsal ve bilişsel bütünlüklerini oyun oynayarak zenginleştirmektedir. Hayatında oyuna daha az yer veren ya da hiç yer vermeyen çocuğun ruh sağlığında problem olduğu düşünülebilmektedir (Uluğ Ormanlıoğlu 2013). Davaslıgil (1989) tarafından oyun oynayarak büyüyen çocukların yaşlılarına kıyasla daha girişken, yaratıcılık yönleri daha gelişmiş, kelime hazineleri daha zengin, iletişim becerileri daha güçlü çocuklar olduğu belirtilmiştir.

2.1.3. Oyunun Çocuk Gelişimine Katkıları

Çocuğun hayatının temel bir parçası olan oyun; çocuğun gelişiminde de önemli bir role sahiptir (Durualp ve Aral 2011). Oyun çocuğun öğrenmesinde zemin oluşturmakta ve bu faaliyetlerle çocuğa nesneleri tutma, kullanma, nesnelerin işleyişlerini öğrenme ve kendi bedenini kontrol altına alma becerisi kazandırmaktadır (Jones 2000). Bu bağlamda oyun boş bir iş olmamakla birlikte yetişkinliğe hazırlayan önemli bir zemin olarak düşünülmektedir (Arnold 1995).

Lieberman (2009) oyunu, çocuklar için öğrenmenin, motivasyonun ve keşfetmenin bir aracı olarak görmektedir. Ona göre oyun, doğal bir ihtiyaç anında ya da içsel bir motivasyon aracı olarak kapasitenin ortaya çıkarılmasında duyguları deneyimleyen birer uygulama aracıdır. Oyun çocuklara; bilişsel süreçleri

yapılandırma, keşfetme, deneyimleme ve olaylara yön vererek şekillendirme fırsatı sunar. Çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını ve yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra gelecekteki bilişsel, duygusal ve akademik başarı için de önemli bir yer tutar. Çocukların çeşitli alanlardaki gelişimlerine katkı sunan oyun oynamanın önemine dair araştırmacıların görüşleri bulunmaktadır (Baykoç Dönmez 1992; Poyraz 2003; Koçyiğit vd 2007; Horzum 2011; Kaytez ve Durualp 2014; Pehlivan 2005; Yavuzer ve Demir 2016; Santrock 2018).

Oyunun gelişim alanlarının hemen hepsine sağladığı katkılar düşünüldüğünde çocuğun gelişiminin bir bütün halinde ve en iyi şekilde devam edebilmesi açısından önemi büyüktür. Psikolojik anlamda duyguları çok çabuk iniş çıkışlar gösteren çocuklar ağlarken bir anda gülme durumuna geçebilir ya da gülerken oyuncağının elinden alınmasıyla birlikte ağlamaya başlayabilirler. Çocuklar bu noktada oyun ile duygularını kontrol etmeyi öğrenebilirler (Sargın 2001). Oyun ayrıca çocukların toplumdaki rollerini, öz benliklerini ve kendilerini diğer insanlardan ayırt eden özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu da çocukların girişimciliğini, karar alma ve problemler karşısında çözüm bulma becerilerini geliştirmektedir (Pehlivan 2005).

Sosyal yeterliliği geliştirmeyi sağlayan oyun yoluyla sosyal beceriler de doğal bir şekilde öğrenilebilmektedir. Çocuklar oyun sayesinde yeni davranışlar kazanmayı, birbirleriyle ilişki kurmayı, konuşarak anlaşabilmeyi ve problem çözebilmeyi öğrenebilmekte başarı ve güven duygularını geliştirebilmektedirler. Oyun stresle başa çıkma becerisini artırarak, sağlıklı bireylerin yetişmesine katkı sunabilmektedir (Barblett 2010).

Çocukların öğrenebilmeleri için gerekli olan merak duygusu, kararlılık, açıklık, iyimserlik, dikkat toplama ve yaratıcılık gibi özellikler oyun yoluyla gelişmektedir (Davaslıgil 1989). Aynı zamanda çocuklar oyun aracılığıyla yeni düşünce ve kavramları test etme, problemleri çözme ve mantık yürütme becerilerinden yararlanarak dünyaya ilişkin kafasında var olan problemlere yanıt bulurlar (Akman 2002).

Oyun esnasında çocuklar yetişkinin ve dış dünyanın baskısı olmaksızın birçok çatışmayı ve problemi ortaya koyarak ilişkili olan duyguları bastırmadan yaşama fırsatı yakalayabilmektedir. Çocukluk çağında karşı karşıya kalınan birçok olumsuz

durum ve yaşantılar çocukların bütün yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu gibi durumların erken fark edilmesinde oyun son derece önemli bir araçtır (Baykoç Dönmez 1992; Doğanay 1998; Terr 2000; Kottman ve Meany Walen, 2016).

Özellikle koşma, sürünme, tırmanma, atlama gibi fiziksel güç gerektiren oyunlar, çocukların vücut sistemlerinin (solunum, sindirim, dolaşım, boşaltım gibi) düzenli çalışmasını sağlamanın yanı sıra vücuttaki fazla yağların yakılmasına, kasların güçlenmesine, iç salgı bezlerinin daha düzenli çalışmasına ve büyümeye ilişkin işlevlerin yerine getirilmesine yardımcı olmaktadır (Baykoç Dönmez 2000).

Özellikle okul öncesi dönemdeki ve ilkökul dönemindeki oyunlar, çocukların zihinsel, biyolojik, sosyokültürel ve psikolojik gelişimlerine faydalar sunmaktadır. Çocukların arkadaşlarıyla birlikte oynadığı oyunlarda kurulan sosyal ilişkiler aynı zamanda iletişim ve dil becerilerini geliştirmelerine, kendilerini ifade etmelerine ve paylaşma alışkanlığı edinmelerine yardımcı olan sosyokültürel ve psikolojik açıdan önemli kazanımlardır. Bunun yanı sıra karar verme, çevreyi tanıma, merak duygusunu tatmin etme ve oyun sürecinde karşılaşılan problemleri çözme becerisi edinme ise oyunun zihinsel alanda sunduğu kazanımlardır (Rubin et al.1983; Horzum 2011).

Sigmund Freud'un yapmış olduğu araştırmalar ve onun ışığında yürütülen ruh sağlığı alanındaki çalışmalar, oyunun çocukların kişilik gelişiminde önemli bir araç olduğunun üzerinde durmuş ve bunu vurgulamıştır (Elkind 1999; Burger 2006). Çocukların oynamış olduğu oyunlar tüm duyuların gelişim göstererek keskinleşmesine yardımcı olmuş, ayrıca çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmiştir. Oyun, çocuğun her alanda gelişim göstermesi, kişilik kazanması ve ruh sağlığında, sevgiden sonraki ruhun en önemli ikinci besini olarak tanımlanmıştır (Yörükoğlu 1987).

Çocukların oyunun neler kazandıracağını düşünmeden, kendisini bütünüyle oyuna vererek farkında bile olmadan edindiği deneyimler gelecekteki yaşamı için onlara önemli ölçüde yarar sağlar. Oyun sürecinde çocuklar hiçbir karşılık beklemeden bir şeyler yapmayı ve bu sayede mutlu olmayı da öğrenir. Bu da çocuklara büyüdükleri zaman fedakâr olmayı, kimi zaman ön plandayken yeri geldiğinde geri planda kalmayı öğretir (Poyraz 2003). Arkadaşlarla oynanan oyunlar çocuklara iş birliğini, toplu yaşamda uyulması gereken kuralları ve ahlak kurallarını da öğretir. Çocuklar bu süreçte çevrelerinde neyin doğru neyin yanlış olarak değerlendirildiğini fark eder

(Yavuzer 2002). Yaşama dair gerekli olan becerileri oyunla deneyimleyen çocuklar; bunun yanı sıra yardımlaşmayı, paylaşmayı, arkadaşlık kurmayı, hak ve özgürlüklere saygıyı, iş birliğini, kazanmayı, kaybetmeyi, başkalarının isteklerini önemsemeyi ve dikkate almayı, cinsel rolünü kavramayı, sıra beklemeyi öğrenir (Poyraz 2003). Aynı zamanda çocuklar, oyun oynarken kendilerini tanımaktadır. Oyun, çocukların istek ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yardımcı olan önemli bir araç olmasının yanı sıra günlük yaşamda karşılaştıkları uyarıların oluşturduğu gerilimin ortadan kaldırılmasına ve enerjinin uygun bir yolla atılmasına fırsat vermektedir (Yavuzer 2002).

2.1.4. Oyunun Tarihsel Gelişimi

İnsanoğlu, dünyaya geldiği andan şimdiye kadar yaşamının her alanında sürekli olarak bir değişimin ve gelişimin içinde yer almıştır. Bu değişim ve gelişimin temellerinde ise hayatta kalmak için gerekli olan temel unsurlar yer almıştır. Ayrıca savaşlar ve göçler, doğa olayları, insanoğlunda var olan merak duygusu, keşfetme ve bilme arzusu da değişim ve gelişimin diğer unsurlarını oluşturmuştur. Tüm bu sebepler insanoğlunun doğaya ve kendisine karşı sürekli bir mücadele içinde olmasına ve yaşam süreci boyunca karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilmek için çeşitli çözüm yolları aramasına sebep olmuştur (Hazar 2016).

İlk çağlarda doğaya karşı mücadele eden insan, kendisinden güçlü olarak algıladığı olayları ve canlıları taklit ederek karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmeye çalışarak hayatta kalmayı başarmıştır. Doğayla olan bu savaşı kazanmak için doğayı çok sık taklit etmeye başlayan insanın bu taklitleri bir süre sonra oyuna dönüşmeye başlamıştır. (Hazar 2000).

Daha sonraki çağlara geçildikçe insanlar hem anlayabilmek hem de yaptıklarını anlatabilmek için çeşitli hareketler yaparak, diğer canlıları taklit ederek bazı hareketler dizinini meydana getirmiş bunlar da oyunu oluşturmuştur. Avlarını nasıl yakaladıklarını taklit ederek anlatan insanlar aynı olayları sürekli olarak aynı şekilde tekrarlamış ve bu zamanla dinsel törenlere dönüşmüştür. Böylece oyuna kültürel bir kimlik kazandırılmıştır. Çocuklar ise yetişkinleri taklit ederek sergiledikleri davranışları gözlemlemiş, onları taklit etmiş ve onlar gibi olmaya çalışarak sürekli tekrar ettiği bu hareketler sayesinde oyun oynamaya başlamıştır. Bu oyunlar da gelişip

nesilden nesile aktararak günümüze kadar ulaşmayı başarmış ve bugünkü oyunların oluşmasını sağlamıştır (Kuşcu 2014).

İnsanlık tarihi süresince çocukların oyunları büyüklerin taklit edilmesi ya da çocukların kendilerinin kurgulamasıyla oluşmuştur. Bugün top, taş ve ip gibi oyuncaklar ise bilinen en eski oyun araçları olmuştur. Farklı kültürlerde ve yörelerde bu oyuncaklarla oynanan oyunların farklı malzemelerle oynandığı görülmüştür. Örneğin; beş taş oyunun bilinen en eski taş oyunu olduğu ve farklı kültürlerde aşık kemikleri ile bu oyunun oynandığı görülmüştür (Akandere 2004; Tuğrul vd 2014).

Geçmiş toplumlardaki oyun kültürünü inceleyen arkeologlar kazılar yaparak bazı bilgilere ulaşmıştır. Hindistan ve Mısır'daki mağaraların duvarlarına o zamanlar çocukların oynadıkları oyunların çizildiği görülmüştür. Duvarlardaki çizimler incelendiğinde, çocukların günümüzde bilindiği gibi topaç çevirme ve el ele vurma oyunlarını o zamanlar da oynadıkları anlaşılmaktadır. Yine yapılan arkeolojik kazılar sayesinde içleri farklı malzemeler kullanılarak doldurulmuş bebekler ve çingırağa benzer oyuncaklar, Çin'de uçurtmalarla oynayan çocuklar, Roma'da topla ve oyuncak arabalar ile oynayan çocuklara dair tarihi kalıntılar bulunmuştur. Orta çağda Avrupa'da yaşayan çocukların ise tahta oyuncak silahlarla oynadıkları bilinmektedir (Dönmez 1999; Poyraz 2003; Şahin 2016).

Evliya Çelebinin "Seyahatname"si ve "Dede Korkut Hikayeleri" Türklerin oyuna ilişkin tarihsel gelişimlerine dair bilgiler sunan önemli kaynaklardır. Anadolu'da çocuklar, çevrelerindeki malzemelerle oluşturulan oyuncaklar ile oyunlar üretmiş ve evcilik, savaşçılık, topla ilişkili çeşitli oyunlar oynamışlardır (Eni 2017). Türk çocukları; geçmişte uzağa taş atmayı ya da taşlarla diğer oyuncunun taşını vurmaya amaçlayan oyunlar ile bez, deri, meşin gibi malzemelerden yapılan topla ile oynanan oyunların yanı sıra kovalamaca türü oyunlar oynamışlardır. Ayrıca değnek ile top oyunları da oynamışlardır ki bu oyunların bugün batıda oynanan ve ülkemizin yeni tanıştığı hokey ve golf gibi oyunların ilkel şekli olduğu bilinmektedir (Ergün 1980; Başal 2007).

Görkemli imparatorluklar ve toplumlar zamanla kaybolursa da oyunlar, tarihsel süreç içerisinde kalıcılık kazanmış ve geçmişte oynandığı şekliyle hatta bazen aynı araç gereçlerle varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Bu denli kalıcı olmanın içinde

barındırdığı gizem ile oyunlar nesillere özenle saklanmış gibi aktarılmıştır. Ancak sayısız olan oyunlar kalıtımsal benzerliklere sahip olmadıkları için zaman içerisinde değişebilmiştir (Caillois 2001).

Geçmişte oynanan oyunlar bugün saha ve malzeme yapısı, biçim, şekil, oynayan kişi sayıları gibi özellikler bakımından değişikliğe uğrayarak karşımıza çıkmaktadır. Eski oyuncaklar da zaman içerisinde değişikliğe uğramış ve yerini bugün yapbozlara, robotlara, uzaktan kumandalı oyuncaklara, plastik bebeklere, legolara, atarilere, oyun konsollarına ve bilgisayarlara bırakmıştır. Hatta geçmişte doğayla mücadele etmek, savaşa hazır bulunmak ve yaşamak için adeta bir antrenman niteliğinde olan güreş, okçuluk, binicilik gibi oyunlar günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle birlikte sanal ortamda teknolojik aletlerle oynanmaya başlanmıştır (Yavuzer 2002; Delebe 2000).

Çocuk için doğal bir ihtiyaç olan oyun için gereken ortam ve koşullar da yine zaman içerisinde bazı değişiklikler göstermiştir. Geçmişte çoğunlukla açık oyun alanlarında, sokaklarda ve bahçelerde arkadaşlarla birlikte gerçek bir etkinlik olarak oynanan oyunlar artık genellikle ev ya da internet kafeler gibi kapalı ortamlarda bilgisayar aracılığıyla oynanan sanal etkinliklere dönüşmüştür (Özgüner ve Şahin 2009; Horzum 2011).

Günümüz koşulları değerlendirildiğinde iletişim ve eğlence araçlarının uğradığı değişim ve gösterdiği gelişim geleneksel çocuk oyunlarının niteliklerini de değiştirmiştir. Maalesef ki bu durum zamanla tercih edilmez bir hal almıştır. Sanal ortamlarda birçok farklı türde geliştirilen bilgisayar oyunları, geleneksel oyunlardan uzaklaştırmasının yanı sıra hareketsiz bir yaşamı da beraberinde getirmiştir (Arslan vd 2010). Ancak yine de genel bir değerlendirme yapılacak olursa geleneksel oyunlardan farklı özellikleri olan bilgisayar oyunları; internetin sunduğu sınırsız, etkileşimli ve anonim yapısı ile çevrimiçi oyunlar, herkes tarafından popüler bir dinlenme ve eğlence aracı olarak hayatlarımızda yer edinmiştir (Mul 2008; Erbay 2021).

2.2. Dijital Oyun

Hazar (2016)'a göre dijital ve geleneksel oyunlar hem yapısal dinamikler bakımından hem de tanımsal olarak birbirine benzese de dijital ve geleneksel oyunları

birbirinden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. Bu ayrımın en temel özellikleri ise oyunların oynandığı yer, oyunlarda kullanılan araç ve gereçler, oyunların çeşitleri, içeriği, oyundaki oyuncu sayıları ve temel öğeler olarak sıralanmaktadır.

Geleneksel oyunlar; oyun kuralları, oyunun kaç kişiyle nerede ve ne zaman oynanacağı, oyun için gerekli olan araç gereçlerinin tespit edilmesi gibi konularda fiziksel olarak oyunun içinde yer alan bireyin aktif olduğu ve bu bireylerin özgürce kendilerine has uyarladıkları oyunlardır. Bireylerin yaratıcılıklarını kullanarak kurguladıkları ve organize ettikleri bu oyunlarda bireyler oyunun içinde aktif bir şekilde yer almalarının yanı sıra sürekli olarak oyundaki diğer bireylerle iletişim içerisindeyler. Bu noktada geleneksel oyunların bireyin bilişsel, psikomotor gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimlerine de katkı sağladığı bilinen bir gerçektir (Hazar vd 2017; Barblett 2010). Ancak bazı teknolojik gelişmeler sebebiyle çarşılarında yapılan alışverişlerin şimdilerde internet üzerinden yapılmaya başlanması gibi oyunlarda bu uçsuz bucaksız sanal âlemden etkilenmiş ve oyunlar da bu alemde oynanmaya başlamıştır. Günümüzde insanlar mahallelerindeki geleneksel oyun alanlarında oynamak yerine bilgisayar, telefon, tablet, konsol gibi teknolojik cihazlarla dijital oyun oynamayı tercih etmeye başlamıştır (Özgüner ve Şahin 2009; Kaya 2013).

Çeşitli teknolojiler aracılığıyla programlanan ve kullanıcılarına görsel bir ortamın yanı sıra kullanıcı girişi yapmayı sağlayan dijital oyunlar; (Çetin 2013) monitör, mouse, klavye, joystick gibi arabirimler sayesinde bilgisayar yazılımlarıyla etkileşiminin sağlandığı, belirli amaçları ve kuralları olan oyunlardır (Günay 2011). Bu oyunlar yüksek etkileşim sayesinde oyuncuyu aktif konuma getirilmekte ve iletişim süreci hem estetik hem de özel bir deneyime dönüştürmektedir (Erbay 2021). Kılıç (2020) dijital oyunun tanımını yapmak için TDK'nin dijitalin ve oyunun tanımlarını birlikte ele almış ve dijital oyunu; görsel verilerin ekran aracılığıyla kullanıcılara ulaştırıldığı oyunlar olarak tanımlamıştır.

Geleneksel oyunlara nazaran, daha hareketli ve değişken sonuçlar elde etme imkânı sunan dijital oyunlar (Mul 2008) aynı zamanda oyuncusuna dahil ettiği ortamda interaktif rol vererek çeşitli yollarla istediğini seçme fırsatı sunmaktadır (Darley 2000). Oyunculara sorumluluk alma ve görev edinme duygularını destekleyen seçme şansının verilmesi bilgisayar oyunlarının popüler hale gelmesinin başlıca

nedenlerindendir. Yıllar geçtikçe dijital oyun sektörüne olan yatırımlar ve bu oyunlarda kullanılan teknolojiler artış göstermiştir. Böylece dijital oyunlarda zamanla mekanik bir sınırlamaya ve fizik kurallarına olan bağ azalmıştır. Artık tasarımcının hayal gücüne göre gerçek hayat kolaylıkla simüle edilebilmekte ya da başka bir evren oluşturulabilmektedir. Dijital oyunlar sunulan tüm bu özgürlüklerle her geçen gün farklı bir boyut kazanmaktadır (Calvert 1999; Durak 2023). Serbest zamanlarda eğlence için oynanan, kişiler arası ve kitle iletişimi sağlayan, eğitim ya da iş gibi farklı amaçlarla kullanılabilen dijital oyunlar; yapısal özellikleri sayesinde haz ve mutluluk hormonlarını tetikleyebilmesine ek olarak senaryo ve anlatılarıyla bazı ideolojik mesajlar içerebilmektedir (Erbay 2021).

Küçük çocukların oynadıkları dijital oyunlarla ilgili ebeveynlerin ve eğitimcilerin zihinlerinde bazı soru işaretleri bulunmakta ve bu yetişkinler çocuklar için neyin en iyisi olduğuna karar vermekte zorlanmaktadır. Öyle ki bazı yetişkinler çocukların dijital oyun oynamaktansa dışarıda oynamalarını ya da kitap okumalarını önerebilmektedir. Öte yandan bazı yetişkinler ise çocukların teknolojiyle olan yakınlığının gelecek yıllarda son derece değerli olacağını ifade edebilmektedir. Çocukluk döneminin oyun zamanı olması gerektiğini düşünenlere göre çocukların kitaplardan ve okumaktan keyif almamaları, sosyal ve duygusal gelişim eksikliği gibi durumlar teknoloji sebebiyle yaşanmaktadır (Plowman and McPake 2013). Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde ebeveynler tarafından çocuklar için teknoloji temelli aktivitelerin dengeleniyor olmasının oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır (Cesarone 1994; Plowman and McPake 2013; Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı 2018; Kardeş ve Dokumacı 2021; Dokumacı 2023). Cep telefonlarının sağlığı olumsuz etkileyeceğine ya da dijital oyun bağımlılığını kolaylaştıracağına ilişkin bazı endişelere rağmen çocuklar üzerindeki zararlı etkinin ve tüm tehlikelerin geleneksel oyunlara daha fazla zaman ayırma ve dış mekân oyunlarına ek olarak kitaplarla dengelenmesi gerektiğine yönelik bir inanış mevcuttur (Plowman and McPake 2013).

Dijital oyunlar oynamanın arka planındaki nedenleri araştıran Przybylski et al. (2009) çocukların oyunlardaki her zorluk seviyesini atladıklarında ve her bölüm sonundaki zorlu bir karakteri yendiklerinde başarı duygusu yaşayarak kendilerini daha yeterli gördükleri sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuca dayanarak çocukların öz

yeterlik duygusu yaşamalarına fırsat veren oyun deneyimlerine ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilmektedir. Sayar ve Benli (2020) ise dijital oyunların çocuklara anne ve babalarının kontrolünde yaşadıkları hayatlarında özgürlük sunan sanal bir gerçeklik ortamı sunması ve kendilerini okul ve ev arasındaki sarmaldan kurtardığı için cezbedici ve ilgi çekici bir özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir.

Çocuklar tekrar oynama isteğini arttıran ve ilgilerini çeken dijital oyunlarla bir süre sonra bütünleşerek, bu oyunları tüm yaşantılarının bir parçası haline getirebilmektedir. Hatta çocuklar oynanan oyunlardaki karakterlerle kendilerini aşırı derecede ilişkilendirmekte ve bu ilişkilendirme nedeniyle birçok sorun ortaya çıkabilmektedir (Horzum 2011).

2.2.1. Dijital Oyunların Tarihçesi

Dijital oyunların tarihi incelendiğinde 1958 yılında, William Higin Botham tarafından geliştirilmiş olan “Tennis for Two” oyunu basit bir masa tenisi oyunu olarak geliştirilmiş ilk oyun olarak görülse de (Anderson 1983) 1962 yılında Steve Russel ve arkadaşlarının geliştirdiği “Spacewar (uzay savaşı)” adlı video oyunu bilinen ilk video oyun olarak değerlendirilmektedir. 1962 yılında Massachusetss Institute of Techonology [MIT]’te bir öğrenci olan Steve Russell, Spacewars isimli, iki uzay aracının savaşını amaçlayan bir oyun programlamıştır. Bu oyun ile ilk etkileşimli oyun olarak tarihe geçen dijital oyunlar bu tarihten sonra sürekli olarak gelişmeye devam etmiş ve teknolojinin de yaygınlaşmasıyla birlikte etki alanını genişletmiştir (Anderson 1983; Vorderer et al. 2006; George and Lenihan 2008).

1966’da televizyona bağlanabilen ilk oyun Corndo ve 1969 yılında güneş sistemi ile bir uzay aracının yüzeye inişinin simülasyonu olan Space Travel geliştirilmiştir. Atari oyunlarının altın çağı olan 1970’li yıllarda ise konsol oyunları gelişmeye başlamıştır. 1990’lı yıllara gelinecek olursa hem bilgisayarların hem de grafik işlemcilerinin gelişmesiyle birlikte ilk sanal gerçeklik oyunları piyasada yer bulmuş ve First Person Shooter adlı dijital oyunlar ün kazanmıştır (Demaria ve Wilson 2003; Chip Online 2008). Dijital oyunların tarihi incelendiğinde, sadece bilgisayar oyunları ile değil aynı zamanda oyun konsolları ve video oyunları da karşımıza çıkmaktadır (Chip Online 2008).

1971 yılında Nolan Bushnell'un "Computer Space" isimli oyunu jeton atılarak oynanan ve bu kapsamda değerlendirildiğinde ticari amaç güden ilk oyun olarak bilinmektedir (Say 2016). 1972 yılında "Pong" oyununda ise ekranı ortadan bölen çizgi sayesinde iki kişinin oynamasına fırsat verilmiş ve oyun aynı zamanda televizyona bağlanabilmiştir (Köse 2013). Oyun 1000 dolar olmasına rağmen 19000 satmış ve geniş bir kitleye ulaşmıştır (Erboy 2010). 1978 yılında klasik bir savaş oyunu türündeki "Space Invaders" adlı oyun ile birlikte konsol oyunlarının altın çağı başlamıştır. Bilgisayar oyunlarının tarihi gelişiminde 1978-1980 yılları büyük bir öneme sahiptir (Günay 2011).

1981 yılında 16 yaşındaki Steve Juraszek, durmaksızın 16 saat "Defender" oyunu oynamış ve rekor kırarak o zamanki "Time Dergisi" nin kapağında yer almıştır. ABD'de Steve Juraszek' in dijital oyun oynamak için okula gitmemesi sebebiyle dijital oyunların zararlı olabileceği tartışılmaya başlanmış ve bu olayın gerçekleşmesinden sonra bu zararlar basın tarafından haberlere yansıtılmıştır. (Kaya 2013). 1985 yılında Alexey Pajitnov' un geliştirip piyasaya sürdüğü "Tetris" oyununu dünya çapında büyük ilgi uyandırarak bilgisayar oyunlarını geri plana atmıştır. Belki de hepimizin bildiği tetris oyununda yukarıdan aşağıya ard arda farklı şekiller gelmekte ve bu şekiller alt kısımda hiç boşluk kalmayacak şekilde uygun yerlere yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde bir satırda tam dizilen bloklar yok olmakta ve oyun sürecinde çok sayıda bloğu yok ederek puan toplamak amaçlanmaktadır. Oyun zamana karşı hızlı düşünüp çabuk karar vermeyi gerektirdiğinden bilişsel ve psikomotor yetenekleri geliştirebilen bir oyun olarak değerlendirilebilmektedir (Günay 2011).

Toru Iwatani tarafından 1990'lı yıllardan önceki dijital oyunların daha çok öldürme, yok etme, yıkma ve zarar vermeye dayalı olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca bu oyunların kadınlar tarafından çok fazla tercih edilmediğini ve erkekler tarafından daha fazla oynandığı vurgulanmıştır. Bu sebeple kadınlarında ilgisine çekmek amacıyla tasarlanan Pac-Man isimli oyunda oyuncu kontrol ettiği emoji ile labirentin içinde hareket halinde olan hayaletlere çarpmamaya çalışarak labirente yerleştirilen yiyecekleri yemeye çalışmıştır (Uysal 2005) Yine aynı yıllarda piyasaya sürülen bir başka oyun "Donkey Kong" olmuştur. Bu oyunda ise oyuncular, bir gorilin kaçırdığı kızı kurtarmaya çalışmıştır. Amerika'nın piyasaya sürdüğü bu iki oyun sayesinde ortalama beş milyar dolar tutarında ev içi video oyun sistemleri ve salon konsolları

satıldığı belirtilmiştir (Çağltay ve Yılmaz 2004; Dinçer 2008; Günay 2011). Yine 1990’lı yıllarda çıkan Süper Mario 3 adlı oyun o zamana kadarki tüm oyunlardan daha çok oynanmış ve rekor kırmıştır (Provenzo 1991; Kirriemuir 2002).

1997 yılında Origin firması tarafından “Ultima” adlı çevrim içi şekilde birden çok oyuncuyla oynanan ilk dijital oyun geliştirilmiştir. Karşısındaki rakiplere karşı oynanan bu oyun ile bireyler bilgisayar başına kilitlenerek bağımlı hale getirilmiştir (Uysal 2005). 2000’li yıllarda görselliği ön plana alan oyunlar tercih edilmeye başlanmış ve Sims, Xbox, Nintendo Gamecube gibi oyunlar piyasaya sürülmüştür. Sonrasında ise sosyal medya platformları üzerinden oynanan oyunlar popüler olmuş ve FarmVille gibi oyunların oyuncu sayısı 60 milyonu aşmıştır (Günay 2011).

Türkiye’de potansiyeli biraz daha geç fark edilen dijital oyun kültürü ise 1980’li yıllarda gelişmeye başlamıştır. 1980 yılında dijital oyunla tanışan Türkiye’de renkli televizyona, video ve atariye yoğun bir ilgi duyulmuştur. Türkiye’nin hemen hemen her yerinde atari salonları açılmış ve bireyler bu salonlarda çok zaman harcayarak bağımlı hale gelmiştir. İlerleyen yıllarda teknolojinin ilerlemesiyle birlikte dijital oyun araçları daha ucuza mal edilmiş ve bu oyunlar yaygınlaşmıştır (Çağltay ve Yılmaz 2004; Ekinci 2005). 2000’li yıllara gelindiğinde ise artık dijital oyun geliştirmeye daha profesyonel bakılmaya başlanmış, dijital oyunlar akademik anlamda incelenir hale gelmiş ve üniversitelerde oyun tasarımına yönelik eğitimlerin temelleri atılmıştır (Binark ve Bayraktutan Sütçü 2008). 2011 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu’nun kurulması ile dijital oyunların varlığına farklı bir boyut kazandırılmıştır. Ayrıca sonrasında başarılı dijital oyun oyuncılardan oluşan “Dijital Oyunlar Milli Takımı’nın kurulması dijital oyunları özellikle gençler arasında daha popüler hale getirmiştir (Bilgi Teknolojileri Kurumu [BTK] 2020; Sağıroğlu vd 2022).

Tarihsel süreç içerisinde oyun pazarlarındaki firmalar oyunların ilk üretildiği günden itibaren her gün bir yenilenme içine girmiş ve oyunları içerik, ses, grafik ve gerçeklik noktasında kalitelerini arttırarak geliştirmiştir. Ayrıca oyun oynanan platformlar da zamanla artış göstererek yenilenmiş, oyunlara ulaşım ve satın alma konusu da değişim göstermiştir. Oyunların ilk çıktığı zamanlarda CD ya da video kaydı gibi araçlarla oynanan dijital oyunları artık online satış sistemleri sayesinde direkt

internetten satın almak ve bir araçla birden fazla oyun oynayabilmek mümkün hale gelmiştir (Ekinci 2005; Binark ve Bayraktutan Sütçü 2008; Dikmen 2019). Ayrıca Spacewar'ın piyasaya girdiği 1962 yılından bu yana popüler kültürün bir parçası haline gelen dijital oyunlar, toplum üzerinde önemli ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik etkiye sahip olmuştur. Günümüzde her yaş ve cinsiyetten kişilerin sıklıkla tercih ettiği ve kullanımı artan dijital oyunlar popüler bir kültür ürünü olmuş ve bu oyunların kişiler üzerindeki etkileri son yıllarda sıklıkla araştırılmaya başlanmıştır (Hsiao 2007; Sağıroğlu vd 2022).

2.2.2. Dijital Oyun Türleri

Dijital oyun türlerine ilişkin alan yazında kalıplaşmış bir kategori yöntemi bulunmamakta ancak dijital ürünlere ve bu ürünlerin sunduğu altyapıya ve içerikler dikkate alınarak sınıflandırmalar yapmak mümkün olabilmektedir. Öyle ki alan yazın incelendiğinde dijital oyunların, farklı ölçütler dikkate alınarak çok çeşitli sınıflandırılmalara tabi tutulduğu görülmektedir. Kukul (2013)'a göre dijital oyunlar; oyunun amacına, oynayan kişi sayısına, oynanma şekline ve oynandığı ortama göre değişiklik gösterebilmektedir. Öte yandan kullanılan teknoloji göz önüne alındığında bilgisayar oyunları, konsol oyunları ve çevrimiçi oyunlar olarak sınıflandırma yapılabilmektedir. Oyunu oynayan kişiler dikkate alındığında ise tek kullanıcı (single player) oyunlar ya da çok kullanıcı (multi player) oyunlar olarak iki kategoride değerlendirmek mümkündür.

1980'lerin ortasından itibaren dijital oyunlar; elektronik oyunlar, video oyunları ve bilgisayar oyunları şeklinde sınıflandırılmıştır (Özhan 2011). Binark (2009), sanal ortamdaki oyun oynama eylemini dijital oyun olarak tanımlamış, teknolojik donanım ve ağ bağlantısına dikkat ederek dijital oyun türlerini konsol oyunları, pc oyunları ve çevrimiçi oyunlar olarak üç kategoride sınıflandırmıştır.

Dijital oyun türlerine ve içeriklerine farklı bir açıdan bakmış ve bu Ögel (2012) oyunları on farklı başlıkta aşağıdaki şekilde değerlendirmiştir;

- Aksiyon oyunları; hızlı ve ani oyunlar olarak düşünülebilir. Ateş edilen oyunlar, takip oyunları, labirent oyunları ve araba yarışları gibi oyunlar örnek gösterilebilir.

- Macera oyunları; bilinmeyen bir dünyada yol bulma, bulmacaları çözme, nesneleri toplama oyunları gibi oyunları içermektedir.
- Dövüş oyunları; hızlı ve atletik hareketleri içeren bu oyunlarda kuvvet ve bilek gücü ön planda tutulmakta ve kişinin egosu tatmin edilmeye çalışılmaktadır. Büyük yaştaki kuvvetli olan kişilere hitap eden dövüş oyunları bireysel oyunlardır.
- Bilmece oyunları; genellikle görsel olan bu oyunlar çözülmesi gereken problemler içermektedir.
- Eğlence türü oyunları; internet ortamında bir araya gelerek eğlenceli vakit geçirmeyi sağlayan okey, tavla, kâğıt oyunları gibi bu türdeki oyunlar zihinsel becerilerin ve dikkat yeteneğinin gelişmesine olumlu bir katkı sunabilmektedir.
- Rol-oynama oyunları; bu oyunlarda oyuncu tarafından belirlenen ve kendine has özellikleri olan insan, büyücü, peri gibi roller oynanır.
- Simülasyon oyunları; bir aracının kullanılması, uçurulmasını ya da dünyalar kurulmasını içeren oyunlardır.
- Spor oyunları; sportif karşılaşmalar ve yarışmalar içeren bu oyunlarda müsabakanın kazanılması amacı bulunmaktadır. Bu türdeki oyunlar bilgisayara karşı, çok kullanıcı ya da internette oynanabilmekte ve oyunlarda uluslararası kurallar geçerli olmaktadır. Her yaşa hitap eden bu oyunlarda hızlı düşünme, çabukluk ve karar verme yeteneği geliştirilebilmektedir.
- Strateji oyunları; bir ordu ya da bir uygarlık gibi büyük şeylerin sorumluluğunu alarak onu geliştirmekle ilgili olan bu türdeki oyunlar bilgisayara karşı, çok kullanıcı ya da internette oynanabilmektedir.
- Görev içerikli aktivitesi yüksek oyunlar; askeri ve polisiye olan bu oyunlarda bir görev tamamlanmaya çalışılırken bir yandan da rakibi etkisiz hale getirmek amaçlanır. Bu oyunlar çok kullanıcı, bilgisayara karşı ya da internette oynanabilir.

Prensky (2001) de benzer şekilde dijital oyunları; aksiyon, rol oynama, dövüş, macera, bulmaca, simülasyon, spor ve strateji oyunları olarak 8 farklı tür olarak sınıflandırmıştır.

Farklı türdeki dijital oyunlar dijital ürünlerin gelişimiyle ve ulaşılabilirliğinin kolaylaşmasıyla birlikte her yaş grubuna hitap eden oyun çeşitliliği sunmaktadır. Dijital oyun türlerindeki gelişmelerden biri de “elektronik spor” dur. Elektronik spor; cyber game, electronic game, online game, computer game gibi kavramlarla alan

yazında yer almaktadır. Dijital oyunlar içinde yaygın bir şekilde oynandığı belirtilen elektronik spor kapsamında tüm dünyadan katılımcıları içeren organizasyonlar düzenlenmekte ve bu sporun refleksi, reaksiyon zamanı ve zihinsel süreçleri aktive eden bir spor olduğu belirtilmektedir (Argan vd 2006).

2.2.3. Dijital Oyunlara Erişim

Budak (2020) günümüzde akıllı telefonların, televizyon, tablet ve bilgisayarın en yaygın kullanılan dijital araçlar olduğunu belirtmiştir. Teknoloji çağının oluşmasında bilgisayar teknolojisi önemli bir yer tutarken internet ortamı bu çağın yaygınlaşmasını sağlamıştır. TÜİK (2023) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması'nın sonuçları 2022 yılında %94,1 olan evden internete erişimin 2023 yılında artarak %95,5'e ulaştığını göstermektedir.

BTK (2020) dijital oyun endüstrisinde Covid-19 pandemisinden sonra oyun pazarlarındaki etkileşimin ve gelirlerin arttığını belirtmiştir. BTK'nin 2020 raporuna göre 2020 yılında akıllı telefon oyunları 63,6 milyar dolar ile oyun sektörüne katkı sunarken; konsol oyunları 45,2 milyar dolarla, indirilebilen bilgisayar oyunları 33,9 milyar dolarla, tablet oyunları 13,7 milyar dolarla ve tarayıcı bilgisayar oyunları 3 milyar dolarla oyun sektörüne katkıda bulunmuştur. Ayrıca Newzoo Global Oyun Pazarı Raporu sonuçları incelendiğinde dünya genelinde 2,5 milyar mobil oyuncunun, 1,3 bilgisayar oyuncusunun ve 0,8 milyar konsol oyuncusunun olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda dijital oyunlara erişim noktasında en çok tercih edilen cihazların akıllı telefonlar olduğu anlaşılmaktadır (Newzoo 2021).

Kabali vd (2017) araştırmasında çalışmaya dahil edilen ailelerin %77'sinin akıllı telefonu, %83'ünün tableti ve %97'sinin televizyonu olduğu ve yine örnekle grubuna dâhil edilen %96,6 çocuğun herhangi bir dijital aracı daha bir yaşından önce kullanmaya başlayarak kullanmaya devam ettiği ortaya çıkarılmıştır. Cingel ve Krcmar (2013) da bir yaş altı ve bir yaş civarında birçok çocuğun bir şekilde dijital oyunlara erişimlerinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kılıç vd (2019) çalışmalarına dâhil olan 1-60 aylık çocukların %75,6'sının mobil cihazlara maruz kalmasının yanı sıra %30,7 oranında çocuğun şahsi bir mobil cihaza sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya göre çocukların ağırlıklı olarak sahip oldukları cihaz tablet iken %25,7

oranında çocuğun birden fazla mobil cihazı aynı anda kullandığı da belirtilmiştir. Şahin vd (2015)'de benzer şekilde örneklem gruplarına dâhil olan çocukların yarısının tablete sahip olduğunu ve bu çocukların eğitim ortamlarında tablette oyun etkinliklerinden hoşlandıklarını, sıklıkla da tablet etkinliklerinin olmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki araştırmalar da gösteriyor ki dijital araçlar birçok ailenin hayatında yer alarak çocukların dijital oyun oynama eğilimlerini her geçen gün arttırmakta, bilgisayarlar ve teknoloji hem insan yaşantısını hem de insan ilişkilerini etkilemektedir (Gürcan vd 2008; Rideout 2011; Cingel and Krcmar 2013; Çalışoğlu ve Aslan 2017; Akçay ve Emiroğlu 2016; Rideout and Robb 2017; Aral 2022).

2.2.4. Dijital Oyun Oynama Motivasyonu

Malone (1981)'a göre insanlar meydan okuma, merak ve fantezi gibi üç ana nedenle dijital oyun oynamaktadır. Ek olarak yapacak bir şey bulamama, rahatlama, eğlence, boş zamanı değerlendirme, başkalarıyla tanışma ve sosyalleşme, gerçek hayattan uzaklaşma, stres atma ve rekabet gibi amaçlar da bireylerin dijital oyun oynama sebepleri arasında gösterilebilmektedir (Griffiths and Hunt, 1995; Kirriemuir, 2002; Sherry et al. 2006; Wan and Chiou 2006).

Genel anlamda bireylerin dijital oyun oynama sebepleri incelendiğinde; Merak; keşfetme duygusunu harekete geçiren oyunların aynı zamanda biliş ve cazibe uyandırması (Uysal 2005; Yee 2006; Lieberman et al. 2009).

Eğlence; oyunların hem boş zamanı değerlendirme fırsatı sunması hem de hoş vakit geçirmeyi sağlaması (Griffiths 2002; Sweetser and Wyeth 2005; Sucu 2012).

Rekabet; oyuncuların tüm güçleriyle diğer oyuncuları yok etmeye ya da üstünlük sağlamaya çalışması (Sherry et al. 2006).

Zorluklar; hem oyuna hem de oyuncuların becerilerine dair zorlukların canlandırıcı ve sürükleyici etkisi (Cardoso Leite et al. 2016)

Kontrol; oyuncuların oyun sürecini kendilerinin kontrol etmesi (Sağlam 2019; Sweetser and Wyeth, 2005).

Durdur-devam et; sayesinde istenilen kısma geri dönebilme imkânı ve haz veren bir ortamda uzun süre kalabilme şansı (Kirriemuir 2002; Yee 2006).

Aşinalık; oyuncuların oyunun hikâyesini bilmeleri, sürece aşina olmaları vb. amaçlarla bireylerin günlük hayatlarında yapamayacaklarını dijital oyunlar aracılığıyla yapabilmeleri dijital oyun oynama nedenlerini oluşturmaktadır (Dondlinger 2007; Sucu 2012; Sağlam 2019).

Dijital oyun oynama motivasyonlarını; kendini kaptırma bileşeni, sosyal bileşen ve başarı bileşeni olarak üç ana tema altında açıklayan Yee (2006)'e göre oyuncuların güç, ilerleme, rekabet ve işleyiş mekaniği istekleri dijital oyunların başarı bileşenini oluşturmaktadır. Ayrıca sosyalleşme, takım çalışması, iletişim kurma ve ilişkiler sosyal bileşeni oluştururken; özelleştirme ve kontrol, keşif isteği, rol yapma ve gerçeklerden kaçma ise oyuna dalma bileşenini oluşturmaktadır. Uysal (2017)'da çocukların ve gençlerin sanal ve gerçek dünyada oyunlarda oyalanma, bir şeyleri birlikte deneyimleme, iletişim kurma, hayatı akıcı yaşamayı isteme ve rekabet etme gibi benzer sebeplerle dijital oyunlar oynadıklarını ifade etmiştir. Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı (2018) raporu incelendiğinde ise dijital oyun oynama motivasyonlarının; bireysel faktörler, oyuna bağlı faktörler, ailesel faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere dört başlık altında açıklandığı görülmektedir.

2.2.5. Dijital Oyunların Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Çocukların ve gençlerin sürekli gelişim içinde olan teknolojiye ve dijital oyunlara hızla uyum sağladıkları bilinmektedir. Alan yazında özellikle çocukların ve gençlerin yaygın olan dijital oyun oynama davranışının normal olduğuna, hatta öğretici ve geliştirici dijital oyunların uygun zaman içinde ve kontrollü oynanmasının bu bireylere olumlu katkılar sunduğuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır (Narvaez et al. 2008; Gentile 2009; Wack and Tantleff Dunn 2009; Greitemeyer and Osswald 2010; Sestir and Bartholow 2010; Irmak ve Erdoğan 2016).

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde dijital oyun oynayan çocukların; görsel, motor ve uzaysal beceri, motivasyonlarının artış göstermesi, etkileşime açıklık, yaratıcılık, dikkat ve problem çözme alanındaki tepki süreleri, okul dışındaki ortamlarda arkadaşlarıyla etkileşim seviyesi gibi pek çok faktör bakımından dijital oyun oynamayan çocuklardan daha fazla ilerleme gösterdikleri tespit edilmiştir (Anderson and Warburton 2012; Vollmer et al. 2014; Yücelyiğit ve Aral 2020). Tüm

bunların yanı sıra dijital oyunların özgüven ve başarı duygusu kazandırdığı ve gerçek dünya problemleriyle başa çıkma becerisi edinme noktasında katkılar sağladığı da farklı çalışmalarla desteklenmektedir (McLean and Griffiths 2013; Gunawardhana and Palaniappan 2015).

Dijital oyunların olumlu etkileri incelendiğinde genel anlamda pratik ve doğru karar verebilme, analitik düşünebilme, stratejik düşünme, sorun çözebilme ve teknolojiyi kullanmayı öğrenme, profesyonel olarak iş yapabilme kapasitesini geliştirme noktasında bilişsel gelişime katkı sağladığı ileri sürülmekle (Horzum vd 2008; Çavuş vd 2016; Toran vd 2016) birlikte el-göz koordinasyonunun gelişimini destekleme, eğlenme olanağı sunma, rahatlama, can sıkıntısını yorgunluğu ve stresi azaltma noktasında da olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (Horzum vd 2008; Horzum 2011; Şahin ve Tuğrul 2012). Ayrıca akademik başarının artması, el göz koordinasyonunun gelişmesi, motor becerilerin hızlanması, yorgunluk ve stresin azalması, rahatlama ve eğlenebilmeye yardımcı olması dijital oyunların diğer olumlu etkileri arasında değerlendirilmektedir (Gökçearslan ve Durakoğlu 2014; Irmak ve Erdoğan 2016; Hazar ve Hazar 2017).

Dijital oyunlar insanları bir araya getiren aktivitelerden biri olmasının yanı sıra çocukların bilgisayar okuryazarlığı bilgisine sahip olmaları noktasında da önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bilgisayar oyunları çocukların matematiksel zekâlarını geliştirmekte, geometri becerisi kazandırmakta, hayal ederek uzaydaki nesnelerin bütün olarak düşünülmesine yardımcı olmakta (Horzum vd 2008) ve oyuncuların görsel dikkat kapasitelerini arttırmaktadır (Green and Bavelier 2003).

Özellikle eğitsel içerikli dijital oyunlar, bireylerin kendileri için hedefler koymasına, çaba göstermesine ve başarı duygusunu yaşamasına olanak sunmaktadır. Ayrıca eğitsel içerikli oyunlar ve strateji oyunları; planlama yapma, problem çözme, çoklu düşünme ve önceden öğrenilen bilgilerin tekrar kullanma becerilerinin gelişimine yardımcı olabilmektedir. Dijital oyun oynayanların %70'inden fazlasının oyunları arkadaşlarıyla iş birliği içinde ya da rekabet ederek oynadığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda (Entertainment Software Association 2012) bu oyunların iş birliği içinde olmayı, yardımlaşmayı, iletişim halinde olmayı gerektirecek şekilde tasarlanan versiyonlarının sosyal becerileri geliştirecek nitelikte özellikler taşıdığı

söylenebilmektedir (Gentile and Gentile 2008; Ewoldsen et al. 2012). Ancak tüm bu olumlu katkıların aksine dijital oyunların artan kullanımları özellikle çocuklar ve ergenler için olası olumsuz etkilere dair endişe yaratabilmektedir (Männikkö et al. 2014). Öyle ki oyunda başarı gösterip kazanan oyuncu galibiyet sebebiyle gelişen üstünlük hissi sayesinde mutlu olmakta ve oyuncuda sürekli oyun oynama güdüsü oluşmaktadır. Bu gibi durumlarda sadece oyun ile mutlu olmayı tercih eden oyuncular bağımlılık döngüsüne girebileceğinden dijital oyunların olumsuz etkilerinin varlığı kendini göstermektedir (Çakır 2013).

Özellikle şiddet içerikli dijital oyun oynayan çocuklarda saldırgan davranışlar ve şiddet eğilimi artabilmektedir. Ayrıca uzun süre boyunca, kontrolsüzce ve bilinçsizce oynanan dijital oyunların fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan da birçok sağlık problemine sebep olduğu bilinmektedir. Örneğin; süreç içerisinde aynı vücut pozisyonunda uzun süre zaman geçirilmesi duruş bozukluklarına, bel ve boyun bölgesinde ağrılara; beyaz ekrana sürekli bakma ise gözlerde kuruluğa ve bozulmalara sebep olabilmektedir (Ögel 2012; Akçayır 2013; Atak 2020; Keskin ve Aral 2022). Yine zamanının çoğunu dijital oyun oynayarak hareketsiz bir şekilde geçiren insanların düzensiz ve sağlıksız beslendiği ve bu problemlerin obeziteyi beraberinde getirerek kardiyovasküler hastalıkları tetiklediği bilinen bir gerçektir (Ballard et al. 2009; Anderson et al. 2010). Kısacası el bilek rahatsızlıkları, obezite, göz kuruluğu gibi sorunlar uzun süreli dijital oyun oynama sebebiyle ortaya çıkabilmektedir (Ögel 2012).

Dijital oyunlara gereğinden fazla aşırı vakit ayırma; oyuncularda duyguların azalmasına, gerçek hayattan uzaklaşmaya, kaygı düzeyinde artışa, düşünce ve isteğin kaybolmasına, gerçek ve hayal arasında kafa karışıklığına, kişiliklerde değişimlere, obsesif ve saldırgan davranışlara ve şiddet eğilimine yol açabilmektedir. Aynı zamanda bu oyunların aşırı oynanması akademik başarının düşmesine de neden olabilmektedir (Horzum 2011; Aydoğdu 2018; Kestane ve Ilgar 2020).

Çocuklara ilişkin yürütülen bir araştırmada, dış mekân oyun alanlarının giderek azaldığı ve bu durumun çocukları dijital oyun oynamaya ittiği belirtilmiştir. Ayrıca küçük yaşlara kadar düşen dijital oyun oynama, çocukların ekran önünde aşırı vakit harcamasına ve yüz yüze iletişimden uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Rosen et al.

2014; Hazar vd 2020). Tüm bu olumsuz etkilerin yanı sıra dijital oyunların son yıllarda en çok konuşulan olumsuz etkilerinden birisi bağımlılığa yol açabilecek olmasıdır. Kişiler beyindeki ödül sisteminin bozulmasına sebep olabilen dijital teknolojilerden uzak kaldığında ya da bu noktada kullanımları engellendiğinde bağımlılığa özgü davranışlar gösterebilmektedir (Mustafaoğlu vd 2018; Bağatarhan 2023).

2.3. Bağımlılık

Alan yazında çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkan bağımlılık kavramı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Karşılaşılan bu tanımlamalarda uzlaşılan nokta; bağımlılığın bir ilişki türü olarak ortaya çıkmasıdır. Bağımlılık, genel anlamda belirli bir obje veya durumla kurulan ilişki sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirilerek birbirleriyle ilişkili olan davranışların sonucu olarak nitelendirilmektedir (Young 1999).

Bağımlılık, hissedilen rahatsızlık, acı ve belirsizlik duygularını engelleyen, bireylerin belli bir maddeyi, ürünü ya da hizmeti uzun süre kullanarak kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan ve bu bireylerin normal olmayan, zararlı sonuçlar doğurabilecek bazı davranışlara yatkınlığını ifade eden ya da üstesinden gelmekte zorlandıkları durumları unutmalarına yardımcı olarak geçici bir güvenlik hissi oluşturan bir kavramdır (Eysenck 1997; Seferoğlu ve Yıldız 2013; Çakır vd 2013).

Bireylerin bir kereden fazla kullandığı maddeyi bırakmak istemelerine rağmen bırakamamaları, aksine bu maddenin kullanım sıklığını ve dozunu arttırarak kullanmayı devam ettirmeleri, maddeye ulaşamadıkları durumlarda ise bazı yoksunluk belirtileri yaşamalarına rağmen madde kullanımını ısrarla devam ettirmeleri “bağımlı” bireyler olarak nitelendirilmelerine sebep olmakta ve sürecin kendisi “bağımlılık” olarak tanımlanmaktadır (Gentile 2009; Yeltepe Ercan 2013).

Bağımlılık kavramını ilk kez 1964 de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) hem madde bağımlılığına hem de alışkanlıklara dayanan psikolojik ve fiziksel bağımlılık alt başlıkları ile tanımlamıştır (Balak 2016). Bu sebeple bağımlılığı fizyolojik ve psikolojik olarak iki açıdan değerlendirmek mümkündür. Fizyolojik bağımlılıkta maddeye karşı bedensel-fizyolojik ihtiyaç duyulmakta, vücut maddeye alışmakta, madde kullanılmadığında üşüme, titreme ve bulantı gibi reaksiyonlar

oluşabilmektedir. Psikolojik bağımlılıkta ise maddeye karşı arzu duyulmakta ve madde olmadan yaşanamayacağı düşünülmekte, maddeyi bırakma isteği oluşsa bile bireyler bırakma iradesi gösterememektedir (Öztürk vd 2007). Çoğunlukla psikoloji ve psikiyatri uzmanlarının inceleme alanına ait bir durum olan bağımlılık hissi, bireylerin hissettikleri duygu nedeniyle aile, okul, iş ve psikolojik durumlar gibi fonksiyonlarının zarara uğraması olarak da tanımlanabilmektedir.

Yeltepe Ercan (2013) bağımlılık kavramını, kronik ve tekrarlayan bir hastalık şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca bağımlılığın nedenlerini hem psikolojik, biyolojik ve sosyal sebeplere dayandırmakta, hem de bu üç yaşam alanının bağımlılıktan etkilendiğini ileri sürmektedir. Alkol ve uyuşturucuların vücuda alınması ile oluşan biyolojik bağımlılığın yanı sıra bireyleri davranışsal boyutta da çok zorlayan, riskli ve aşırı derecede maruz kalınan internet, cep telefonları, televizyon ve video oyunları gibi teknolojik cihazların ortaya çıkardığı, bireylerin sosyal, aile ve çalışma hayatlarını olumsuz yönde etkileyen bağımlılık türleri olduğunu da belirtmektedir.

Dinç (2017)'e göre canlılar yaradılışları gereği hazzıya yönelmekte ve acıdan kaçmaktadır. Bu kapsamda bağımlılığa neden olan maddeler, başlarda bireylerin acıdan kaçtığı ve hazzıya yöneldiği durumlar olsa bile ilerleyen süreçte maddelere karşı oluşan bağımlılık, bireylerin hazzını engellemekte ve acı çekmelerine sebep olmaktadır. Bağımlılık durumu kullanılan maddelerin miktarı azaltıldığında ya da madde kullanımı kesildiğinde; fizyolojik ve psikolojik belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Can 2007). Sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılıklar fiziksel bağımlılığın örneği iken; kumar, televizyon, internet, bilgisayar ve oyun gibi bağımlılıklar ise davranışsal bağımlılığın örneklerindendir (Griffiths 1999; Öztürk vd 2007).

2.3.1. Teknoloji Bağımlılığı

Teknoloji kavramı Yunanca bir şey üretme anlamındaki 'tekno' ile daha çok bilmek anlamındaki 'logos' kelimelerinin birleşmesiyle oluşmaktadır. Teknik, üretmenin bilgisi olarak kullanılmakta; teknolojiye çoğunlukla bu bilginin toplumsallaşması bir başka deyişle bilginin toplumsal bir anlam kazanması olarak tanımlanmaktadır (Atebek 2005). Şüphesiz ki teknoloji, toplumların alışkanlıklarını değiştiren en önemli dinamiklerden biri olarak yaşamın her alanında karşımıza çıkan

bir olgu olmaktadır. Öyle ki bu olgu insanlığın düşünce ve toplumsal örgütlenme biçimlerini de etkilemektedir (Yaylagül 2014; Özcan ve Tezel Şahin 2023).

İnsan hayatının her alanında bulunan bilgisayar, internet ve oyun, eğlence ve boş zamanları değerlendirmek için de önemli ölçüde kullanılmaktadır. Bu sebeple sanal dünyadaki eğlence düşünüldüğünde bilgisayar, internet ve video oyunları birbirinden ayırt etmek zorlaşmaktadır. Günümüzde eğlence ve boş zamanları değerlendirmek amacıyla video oyun oynama çocuklar, ergenler ve hatta yetişkinler için bile sıklıkla başvurulmuş bir etkinliğe dönüşmüştür. (Horzum vd 2008). Dünyada milyonlarca kişinin erişim sağladığı ve çok büyük bir pazara dönüşen teknolojik oyunlar, her insanı olumlu ya da olumsuz etkileyerek özellikle çocuklar üzerinde kaçınılmaz bir etkiye sahip olmuştur. (Erboy ve Vural 2010).

Teknoloji ve internet çocukların yaşantılarında yer almaya başladığından beri, internet ve dijital eğlence seçenekleri; çocuklara uçsuz bucaksız bir dünya sunmakla birlikte çocukların zamanla bu içeriklere erişimi artmış ve 1980'li yıllarda kendilerini oyun oynamaktan alamayan bazı çocukları ve gençleri gözlemleyen araştırmacılar oyun bağımlılığını incelenmeye başlamıştır. 2000'li yıllarda internetin yaygınlaşması, çevrimiçi oyunlara erişimi arttırmıştır (Şengül ve Büber 2016). Böylece dijital erişimin kontrolsüz ve bilinçsiz kullanımı; ekran bağımlılığı ve dijital bağımlılık gibi kavramları ortaya çıkarmıştır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF] 2017). Yani teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte bilgi, hizmet, ürün, iletişim ve eğlenceye erişim neredeyse sınırsız bir düzeye ulaşmış ve bilgisayar, internet ve dijital oyunu bağımlılıkları gibi birçok sosyal ve psikolojik olgu ortaya çıkmıştır. Son yıllarda pek çok araştırmanın konusunu oluşturan bu yeni bağımlılık türleri 'davranışa bağlı olarak gelişen teknoloji bağımlılıkları' olarak ele alınmaktadır (Demirtaş Madran 2018).

İnsanların yaşamlarını etkileyen teknolojinin aşırı kullanımı teknoloji bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır (Sharma et al. 2014). Ölçülü kullanılmayan bilgisayar ve internet zamanla bağımlılık yapmaktadır. Bilgisayar ve internet bağımlıları bilgisayar karşısında zaman kavramını yitirmektedirler. Yemeği, uyumayı, okula gitmeyi, kısaca temel sorumluluklarını bilgisayar ile aralarında bir engel gibi görebilirler ve bunları yerine getirmeyi erteleyebilir ya da unutabilirler. Önce aile

ilişkileriyle başlayan kopma süreci ilerleyen süreçte çevreyle de kopma noktasına ulaşmaktadır (Durmuş 2007). Çocukların günlük yaşam düzenine giren dijital dünya, cep telefonu, bilgisayar oyunları ve internet gibi dijital teknolojiler, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkilemekte (Tüzün 2002) ve uzun süreli teknoloji kullanımı, teknolojiyle ilişkili çeşitli bağımlılık türlerini ortaya çıkarmaktadır. Son zamanlarda internet bağımlılığı, mobil telefon ve teknoloji bağımlılığı, oyun bağımlılığı gibi durumlarla sıklıkla karşılaşılmaktadır (Gökçearslan ve Durakoğlu 2014).

2.3.2. Dijital Oyun Bağımlılığı

Bağımlılık kavramı birçok alanda kullanıldığı için pek çok tanımı yapılmıştır. Sağlık Bakanlığı tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen “Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştay Sonuç Raporu”na göre bağımlılık, “bilişsel, motivasyonel ve duygusal değişiklikler ile karakterize kalıcı, kronik ve tekrarlayıcı bir hastalık” olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu [TDK] (2023) sözlüğünde ise bağımlılık, herhangi bir uyarıcıya, belirli bir uyarıya ya da uyarım sağlayan bir etkinliğe psikolojik anlamda dayanılmayacak derecede bağımlı olma durumu olarak açıklanmıştır. Bireylerce kabul edilmeyen ve anlaşılması güç bir yapıda olan bağımlılığın temeldeki üç özelliği; bağımlı olunan şeye karşı duyulan güçlü bir istek, zaman kontrolünü yitirmek ve ısrarcı olmak olarak sıralanabilmektedir (Shaffer et al. 2000).

Binark vd (2009), oyunun özgürlük özelliği kapsamında istenildiği kadar oynanabilmesini, ertelenebilmesini ya da iptal edilebilmesini geleneksel ve dijital oyunların ortak özelliği olarak açıklamıştır. Ancak geleneksel oyunlarda oyun oynayan çocuklara kolaylıkla vaktin geç olduğunu hatırlatılması ve çocuğun oyunu ertelemesine veya iptal etmesine ilişkin davranışlar dijital oyunlarda çok da uygulanamamaktadır. Elbette bu durumun birkaç nedeni bulunmaktadır; oynayan kişinin her zaman çocuk olmaması hatta belki de çoğu zaman bir yetişkin olması durumunda yetişkinleri uyaracak bir üst mekanizma bulunmayabilir. Ya da dijital bir oyunun yarıda bırakılması, bir sonraki aşamaya geçememeye hatta bir sonraki sefere oyunun bırakılan yerden devam etmemesine ve oyun dışı kalmaya sebep olabilmektedir. Dijital oyunların bu özelliği oynayan bireylerin her seferinde daha fazla süre oyun oynamalarına ve ilerleyen süreçlerde bu bireylerin oyun bağımlısına dönüşmelerine sebep olabilmektedir.

Çocukların ve ergenlerin sıklıkla oynadıkları video oyunlardaki hayat çekici olduğu için çocuklar ve ergenler üzerinde sürekli oyun oynama isteği uyandırabilmekte, kendini uzak tutamayan çocuklar ve ergenler gerçek hayatta yapamayacakları birçok şeyi dijital oyunlarda yapma fırsatı bularak kendilerini daha başarılı hissedebilmektedir. Çocukları zamanla gerçek hayattan uzaklaştıran bu durum ise süreç içerisinde dijital oyun bağımlılığına dönüşebilmektedir (Güvendi vd 2019).

Alan yazında dijital oyun bağımlılığı tanımları incelendiğinde; aşırı oyun kullanımı, oyun bağımlılığı, patolojik oyun davranışı ya da obsesif-kompulsif oyun oynama gibi farklı terimler ile karşılaşılmaktadır. American Psychological Association (APA 2013) Mayıs 2013’de yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5’nda [DSM 5] dijital oyun bağımlılığını; internette oynanan oyun bozuklukları olarak açıklamıştır. APA bu bozukluklara ilişkin konu ile ilgili çok daha fazla araştırma yapılmasını önermiştir (Irmak ve Erdoğan 2016).

Dijital oyun bağımlılığında ortaya çıkan oyun oynama sıklığı ve zamanına ait tolerans artışı, aniden gelen oyun oynama isteği, huzursuzluk ve davranışı kontrol edememe gibi belirtiler diğer bağımlılık türleriyle benzer özelliklere sahiptir (Müller vd 2014). İnternet bağımlılığı kapsamında değerlendirilerek teknoloji bağımlılığının bir türü olduğu düşünülen dijital oyun bağımlılığı; dijital oyun oynamaya ilişkin inatçı ve uyumsuz bir davranış olarak nitelendirilmektedir. Dijital oyunlar oynanırken kontrolün tamamen kaybedilmesi ve aşırı oyun oynama davranışı sonucunda iş ve eğitim hayatı, hobi, sağlık, arkadaşlık, kişiler arası iletişim ve ruhsal açıdan iyi olma hali gibi hayatın pek çok yönü olumsuz etkilenebilmektedir. Bununla birlikte farklı oyun türlerinde ve kişilik tiplerinde dijital oyunu bağımlılığının farklı etkilerinin olduğu da ifade edilmektedir (Gökçearslan ve Durakoğlu 2014; Pallesen vd 2015; Müller vd 2014).

Horzum vd (2008)’ne göre dijital oyunlara duyulan ilginin bir süre sonra dijital oyun bağımlılığına dönüşmesinin temeli incelendiğinde: Bireylerin boş zamanlarını değerlendirmek istemeleri, yapacak daha iyi bir şey bulamadıklarına inanmaları, eğlenmek ve içinde bulundukları olumsuz koşullardan uzaklaşarak gerçek yaşam ile olan bağlarını kısa süreliğine de olsa koparmak istemeleri, stresten uzaklaşma, rahatlama ve sanal da olsa farklı karakterlerle iletişime geçme arzuları sebebiyle dijital

oyunları tercih ettikleri ancak bu durumun zamanla bağımlılığa dönüştüğü ve bireyleri etkilediği görülmektedir.

Cep telefonları, sosyal medya ve internet gibi dijital medya araçlarının özellikle günümüz koşullarında yaşamın dışında tutulabilecek nitelikte olmadığı bir gerçektir. Ancak dijital medya araçlarının doğru kullanılmadığı durumlarda dijital bağımlılığa neden olacağı unutulmamalıdır. Çünkü bireyler bu araçları dijital bağımlı olmadan dengeli bir şekilde kullanmayı bilmediklerinde sorunlarla karşılaşabilmekte ve özellikle yaşları sebebiyle gelişim dönemindeki çocuklar fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan ve birçok yönden bu durumdan etkilenebilmektedir (Hazar ve Hazar 2017).

2.3.3. Dijital Oyun Bağımlılığının Etkileri

Birçok teknolojik bağımlılıkta karşılaşıldığı gibi dijital oyunların da fazla ve kontrolsüzce kullanılması yani dijital oyun bağımlılığı, bireyler üzerinde birçok etkiye sahiptir. Günümüzde çocukların zamanlarının büyük kısmını bilgisayardan, tableten ya da telefondan dijital oyun oynayarak geçirdikleri, ailelerinse bu durumdan şikâyetçi oldukları ancak bu duruma engel olamadıkları bilinmektedir (Güçlü 2015).

Dijital oyunların oyuncular üzerinde meydana getirdikleri etkilere yönelik çalışmalar incelendiğinde bu oyunların hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğunu kabul eden çalışmalar ile karşılaşılmaktadır (Chassiakos et al. 2016; Çavuş vd 2016). Genel olarak değerlendirildiğinde ise dijital oyunlar hem çocuk ve ergenler için hem de biz yetişkinler için keyif veren bir eğlence aracı olmasına karşın her yaş grubu için bilinçsizce kullanıldığında bireyler, aileler ve toplum açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Kuss and Griffiths 2012; Çakır 2013).

Çocukların akademik başarısını düşüren dijital oyun bağımlılığı, aynı zamanda sosyal yaşantıyı, kişisel gelişimi ve akranlarla olan etkileşimi de olumsuz yönde etkilemektedir. Sürekli ekran karşısında oyun oynayarak zaman geçiren çocukların düşünme ve dikkat becerileri zarar görmektedir. Dijital oyun oynarken hızlı düşünüp hızlı hareket eden çocuklar derse odaklanamamakta ve yoğunlaşma problemi yaşamakta ve derse odaklanamayan bu çocukların ders başarıları da düşmektedir (Akyurt 2019).

Dijital oyunlardaki kaybetme ve kazanma üzerine kurulan düzen; çocukların oyun bittikten sonra tekrar oynama isteği duymalarına ve oynamak için sabırsızlanmalarına sebep olmaktadır. Oyuna bağımlı hale gelen bu çocuklar için oyuna ara vererek ondan uzaklaşmak çok zor olmakta, ailesi tarafından oyundan uzaklaştırılan ve ara vermesi istenenler saldırgan bir tutum gösterebilmektedir. Bu durum ise aile içi çatışmalar yaşanmasına sebep olabilmektedir (Horzum 2011).

WHO tarafından hazırlanan raporda dijital oyun bağımlılığının sebep olduğu sorunlar şu şekilde özetlenmiştir (WHO 2014):

Fiziksel sağlık:

Sedanter yaşam tarzı: Aşırı kullanım süresi, uyku süresinin azalması, atıştırmalar ya da düzensiz beslenme; obezitenin yanı sıra diğer potansiyel sağlık risklerini de beraberinde getirmektedir.

Görme: Elektronik ekrana uzun süre maruz kalma; göz rahatsızlıklarına, göz yorgunluğuna, göz kuruluğuna, bulanık görmeye ve hatta bazen çift görmeye sebep olmaktadır.

Kas ve iskelet sistemi problemleri: Elektronik ekran karşısında sabit bir duruşla uzun süre kalınması, kas ve iskelet sisteminde bazı semptomlara neden olmakta ya da var olan semptomları şiddetlendirmektedir.

İşitme: İşitsel eğlence işlevi bulunan elektronik cihazlar, kalıcı işitme hasarı oluşturacak zararlı ses seviyeleri üretebilmektedir.

Enfeksiyonlar: Yetersiz alınan hijyen önlemleri ve akıllı telefonlar gibi mobil cihazların zaman zaman paylaşılması patojenlerin ve bulaşıcı hastalıkların yayılmasına fırsat vermektedir.

Yaralanmalar ve kazalar: Diğer görevleri yaparken yaygın olarak kullanılan akıllı telefonlar kullanıcıların kazalara daha açık hale gelmesine neden olabilmektedir.

Psikososyal sağlık:

Siber zorbalık: İnternet ve modern teknolojiler yeni bir zorbalık türü olarak karşımıza çıkan siber zorbalığa maruz kalınmasına sebep olabilmektedir.

Sosyal gelişim: Çevrimiçi ortamda fazla zaman geçirmek bireylerin sosyal olarak geri çekilmesine neden olmakta; yüz yüze etkileşimin azalmasıyla sosyal beceri gelişimi engellenebilmektedir.

Uyku yoksunluğu: Elektronik cihazların aşırı kullanımıyla birlikte, özellikle çocuklarda büyümeyi ve gelişmeyi etkileyen uyku bozukluğu yaşanabilmektedir.

Riskli cinsel davranışlar: İnternet ve elektronik cihazların kullanılabilirliğinin artması riskli cinsel davranışları beraberinde getirebilmektedir.

Agresif davranışlar: Videolardaki ve çevrimiçi oyunlardaki şiddet içerikleri, çocukların, ergenlerin ve hatta yetişkinlerin davranışlarını olumsuz etkimektedir.

Diğer psikolojik ve sosyal sorunlar: Aşırı internet ve elektronik cihaz kullanımı, zayıf psikolojik iyi olma halinden, azalan iş ve akademik performansa aile sorunlarına, özgüven eksikliğine, evlilik ilişkisinde sorunlara kadar çeşitli sosyal ve psikolojik sorunlara sebep olabilmektedir.

2.3.4. Dijital Oyun Bağımlılığını Önleme Çalışmaları

Çocukların ve gençlerin dijital oyunlarda yer alan uygunsuz içeriklerden korunması amacıyla oyunların içeriklerinin incelenmesi, toplumun ahlaki ve kültürel değerlerine dikkat edilerek yaşa göre sınıflandırılması gerekmektedir (BTK 2020). Öyle ki dünyada 1990'lı yıllarda ilk kez Mortal Combat isimli ölümcül dövüş oyunu ve müstehcen temalara sahip Hight Trap isimli gece tuzağı oyunu piyasaya sürüldükten sonra dijital oyunların derecelendirilmesinin gerekli olduğu tartışılmaya başlamıştır. 1980'li yıllardaki oyunlarda karşılaşılan şiddet ve uygunsuz içeriklerin basit ve çizgi film havasında olduğu düşünüldüğünden bu görüntüler dikkat çekmemiştir (BTK 2020).

1994'de oyun kullanıcılarının yaşa ve içeriğe uygun oyunların nasıl seçileceği noktasında bilinçlenmesine yardımcı olmak için merkezi Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan ve dünyada ilk derecelendirme girişimi olarak kabul edilen Eğlence Yazılımı Derecelendirme Kurulu (ESRB) kurulmuştur. Derecelendirme esaslarının odağında bağımlılık yapan maddeler, korku ve dehşet öğeleri, kumar, cinsellik, küfür, şiddet ve ayrımcılık bulunmaktadır (BTK 2020). Aynı amaç

doğrultusunda Avrupa Birliği üyesi olan çoğu ülkede ise 2003 yılında kurulmuş olan Pan Avrupa Oyun Bilgi Sistemi (PEGI) kullanılmaktadır. Bu derecelendirme sistemleri sayesinde ebeveynlerin dijital oyunlara ilişkin bilgileri arttırılarak çocukların ve gençlerin olumsuz içeriklerden korunmasına yardımcı olunmaktadır (Özhan 2011).

Türkiye’de ise teknolojinin her geçen gün artan kullanımı, şehirleşme sebepli açık hava alanlarındaki azalma ve yakın zamanda geçirilen pandemi süreci dijital oyunların kullanım oranını arttırmıştır. BTK’nin konuya dikkat çekmesi ve devletin diğer paydaşlarıyla birlikte hareket etmesiyle birlikte dijital oyunlar teması kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığının ortak katılımıyla bir çalıştay düzenlenerek “Dijital Oyunlar Sektör Çalıştayı Sonuç Raporu” sunulmuştur (BTK 2017).

2018 benzer şekilde Sağlık Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü tarafından “Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı” yürütülmüştür. Çalıştay sonuç raporu incelendiğinde; çocukların dijital oyun bağımlılığından nasıl korunacağına ilişkin kamu kurumlarına, öğretmenlere, ailelere ve akademisyenlere ayrı ayrı öneriler sunulduğu görülmektedir (Sağlık Bakanlığı 2018). Ayrıca aynı yıl Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının iş birliğiyle Dijital Oyunlar Kongresi düzenlenmiş; çocuklar için bilinçli kullanımı sağlamaya yardımcı olmak için guvenlioyuna.org.tr, guvenlicocuk.org.tr, guvenliweb.org.tr, cocukicinicerik.com, Güvenli İnternet Merkezi Mobil uygulaması (GİM) ve farkindayiz.gov.tr gibi çeşitli platformlarla aileleri ve çocukları bilinçlendirme çalışmaları yürütülmüştür (BTK 2020).

Ülkemizde tüm bunların yanı sıra İstanbul Bilgi Üniversitesi İletişim Fakültesi çocuk haklarını gözeterek Dijital Medya ve Çocuk web sitesi projesi yürütmüştür. Proje, çocukların dijital araç kullanımını yasaklamak yerine çocukları doğru içeriklere yönlendirmede ebeveyn ve eğitimcilere bazı tavsiyelerde bulunmak amacıyla yürütülmüştür. Benzer şekilde Pamukkale Üniversitesinde de Oyun Bizim İşimiz adıyla bir Tübitak Projesi yürütülmüştür. Proje kapsamında dijital oyunların eğitim amacıyla geliştirilerek kullanılması, çocuklara rehberlik edilmesi için erken çocukluk eğitimiyle ilgilenen akademisyenlerin bilgi ve becerilerini arttırmak, strateji geliştirmelerini desteklemek amaçlanmıştır (İşıkoğlu Erdoğan 2019a).

2.3.5. Dijital Oyun Bağımlılığıyla Mücadele

Toplumun çeşitli seviyelerinde teknoloji ve dijital oyun bağımlılığının olumsuz etkilerine yönelik farkındalık değişkenlik göstermektedir. Ebeveynlerden çocuklarına ekranın yerine koyabilecekleri doğru alternatifler sunmaları beklenmesine rağmen ebeveynler kendilerini bile ekrandan uzak tutamamaktadır. Bu durum bağımlılıkla bireylerin, ailenin, toplumun ve kurum kuruluşların farklı boyutlarda birlikte mücadele etmesini zorunlu kılmaktadır (Aral ve Aktaş 1997; Ertemel ve Aydın 2018). Avrupa, Amerika ve Uzak Doğu ülkelerinde kurulan dijital oyun bağımlılığın tedavisine yönelik klinikler, durumun ciddiyetini gözler önüne sermekte ve tüm paydaşlarla birlikte bu bağımlılıkla mücadele edilmesini gerekli kılmaktadır (Kuss 2013).

Dijital bağımlılıkla mücadele kapsamında kamu kurumlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve çeşitli iş birliklerinin birlikte çalışması önem arz etmektedir. Kamu kurumları ve STK'lar aracılığıyla dijital bağımlılıkla mücadele noktasında kamuoyu oluşturularak, politikalar üretilmesi için yasal zemin hazırlanarak, uygulamalar ve tedbirler getirilerek bu soruna karşı önemli ilerlemeler kaydedilebilecektir. Ayrıca aileler tarafında küçük yaşlardan itibaren çocukların dijital araç kullanımında kontrolün sağlanması ve tutarlı davranışlar sergilenmesi; sorunların önlenmesini sağlayabilecektir. Yine dijital bağımlılıkla mücadele kapsamında ailelerin teknoloji kullanımıyla ilgili politikalar belirlemesi, teknolojiden uzak zamanlar geçirmeleri, teknolojik araçların kullanılmamasına durumunda herhangi bir ödül vermeleri uygun görülen yöntemlerdendir. Kısacası dijital bağımlılığa karşı birey, aile ve toplum tarafından bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir (Ertemel ve Aydın 2018; Aral 2022).

Fransa'da 50'den fazla çalışanı olmayan şirketlerin akşam saat 7'den sonra acil durum olmadıkça e-posta gönderimini yasaklaması ya da ABD'nin Boston şehrindeki "ekransız hafta" gibi uygulamalar dijital bağımlılığa karşı bilinçlendirme çalışmalarına örnek gösterilebilir (Ertemel ve Aydın 2018).

2.3.6. Dijital Oyun Bağımlılığı ve İlkokul Dönemi

Dijital oyunlar tüm yaş grupların ilgisini çekmesine karşın dijital oyun oynama oranı çocuklarda ve ergenlerde önemli şekilde artmaktadır. Türkiye İstatistik

Kurumu'nun İnternet kullanımı verileri incelendiğinde; 6-15 yaş grubundaki çocukların 2013 yılında %50,8 olan internet kullanım oranının 2021 yılında %82,7'ye ulaşmış olduğu görülmektedir. 6-15 yaş grubundaki çocukların %36'sı dijital oyun oynarken; 6-10 yaş grubundaki çocukların %32,7'si, 11-15 yaş grubundaki çocuklarınsa %39,4'ü dijital oyun oynamaktadır. Cinsiyete ve yaşa göre dijital oyun oynama oranları incelendiğinde; 6-15 yaş grubundaki erkek çocukların dijital oyun oynama oranının %46,1, kız çocuklarının dijital oyun oynama oranının ise %25,4 olduğu ve bu oranın 6-10 yaş erkek çocuklarda %38,7, kız çocuklarda %26,4 olduğu görülmektedir (TÜİK 2021).

Dijital oyunlara duyulan yoğun ilgi, özellikle çocukluk dönemi için uzun vadede etkili olacak başta dijital oyun bağımlılığı olmak üzere farklı pek çok bireysel ve sosyal probleme sebep olmaktadır (Hazar vd 2020). Alan yazında dijital oyunların özellikle şiddet ve bağımlılığa neden olduğuna dair eleştiriler sıklıkla yer almaktadır (Aydoğdu 2018; Çakır 2013; Gentile et al. 2011; Kılıç 2019; Irmak ve Erdoğan 2016; Torun vd 2015). Ayrıca Bağatarhan (2023) çalışmasında çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin artmasının, içe ve dışa yönelim davranış problemleri, antisosyal davranış problemleri ve benmerkezci davranış problemleri gibi problemli davranışları arttırdığını belirtmiştir. Yine geleneksel oyun yerine dijital oyun oynamayı tercih eden çocuklarda tembellik ve obezite başlangıcı görülebileceği de açıklanmıştır (Küçük ve Çakır 2020).

Büyük çoğunluğu şiddet içerikli olan dijital oyunlar; hem çocukların hem de gençlerin ruh sağlığını olumsuz etkilemekte, ciddi hiperaktivite davranışlarına ve öğrenme bozukluklarına neden olmakta, akademik başarıyı ve okul performansını olumsuz etkilemekte, düşmanlık duygusunu arttırmakta, beyin gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bunların yanı sıra bağımlılık yaratarak yardımseverlik gibi sosyal davranışları azaltmakta, daha az empati kurdurmakta ve mağdurlara karşı duyarsızlaştırmakta, kısacası çocukların olumlu sosyal davranışlarını engellemektedir (Kestane ve Ilgar 2020). Öyle ki teknolojinin fazla kullanılmasının çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde endişe veren sonuçlara zemin hazırladığı vurgulanmış (Brown 2011) özellikle gelişim dönemindeki çocukların duyuşsal ve sosyal açıdan daha kolay etkilenecek dijital oyunların bu gelişim alanlarını doğrudan

etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Griffiths ve Meredith 2009; Hazar ve Hazar 2017; Küçük ve Çakır 2020; Namlı ve Tekkurşun Demir 2020).

2.4. Sosyal-Duygusal Gelişim

Yeni doğan bir bebeğin kendisini fark etmesiyle başlayan sosyal etkileşim ömür boyu devam etmektedir. Başlangıçta dürtüleriyle hareket eden çocukların sosyalleşme süreciyle topluma uyum sağlamaları ve davranışlarını belirli sınırlar içerisinde gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Başaran 1985). Sosyal gelişim sürecinde çocukların ailesi, akranları ve etrafındaki diğer bireylerle olan ilişkilerini geliştirmesi ve onlarla iş birliğinde bulunması, paylaşım yapması, sorumluluk alması istenmektedir (Ömeroğlu ve Ulutaş 2007). Bunlar içerisinde çocukların hangi davranış şekillerini benimseyerek sergileyeceği ise çocuğun çevresindeki modellere bağlı olarak değişmektedir (Selçuk 2012).

Sosyal duygusal gelişim, bireylerin diğer insanlar ile olumlu ilişkiler kurmasını, bilginin öğrenilmesini, hedeflerin belirlenerek bu hedefleri gerçekleştirmek için çaba gösterilmesini sağlamakta; karşılaşılan zorluklara çözüm üretilmesine duyguların farkında olarak yönetiminde bilinçli bir şekilde hareket edilmesine yardımcı olmaktadır (Ji et al. 2013; Zins et al. 2004; Demirtaş Zorbaz 2019).

Bireylerin yaşamları boyunca sosyal ortamlarda girdiği etkileşime bağlı olarak değişimi ifade eden sosyal gelişim (Ömeroğlu ve Ulutaş 2007), bir çocuğun uygun şekilde ilişki kurma yeteneğini ve sosyal becerilerinin geliştirilmesini içermektedir (Durualp ve Aral 2010; Samancı ve Uçan 2017). Olgunlaşma ve öğrenme ürünü olan duygusal gelişim (Saarni 2001), ise çocukların çeşitli duyguları nasıl kazandıklarını ve bu duyguları nasıl ifade ettiklerini göstermekte (Eraslan Çapan 2018), kendilerini ve başkalarını anlayarak değerlendirmelerini, kendilerini tanımlarını, insanlarla iletişim kurarak devamlılığını sağlamalarını, sosyal etkileşimin ve sosyal kuralların farkında olmalarını, özdenetimi içermektedir (Saarni 2001; Elias 2009; Thompson et al. 2011; Çalışoğlu 2019).

Öncelikle ailede başlayan sosyal gelişim, erken yıllarda akran ilişkilerin gelişmesiyle hızlanmakta ve çocuğu mutlu ederek toplum içinde daha uyumlu ve rahat davranışlar sergilemesine yardımcı olmaktadır (Gülay 2010). Bir bebeğin kendisine

bakım veren kişinin dokunuşuna verdiği gülümseme tepkisi, okul dönemindeki çocukların girişkenliği ya da bir ergenin mezuniyet balosunda hissettiği mutluluk ve neşesi sosyal duygusal süreçlerin rolünün bir göstergesidir (Santrock 2018).

Bandura, sosyal duygusal becerileri öğrenen bireylerin bunları ilişkilerinde ve iletişim kurarken kullanmıyorsa bu bireylerin sosyal ve duygusal açıdan gelişmiş olarak nitelendirilmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir (Goleman 2006). Bireyler öğrendikleri bilgi ve becerileri kullandığı sürece sosyal ve duygusal olarak gelişmektedir. Bandura, ayrıca sosyal bir varlık olan bireylerin öğrenme sürecinde sosyal ilişkilerin önemli bir yere sahip olduğunu da belirtmiştir. Bu sebeple çocuklardan okulda zaman geçirdikçe ve büyüdükçe akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi beklenmektedir (Akt. Brown ve Larson 2009).

2.4.1. Sosyal Duygusal Gelişim ile ilgili Kuramlar

Sosyal-duygusal gelişimin kimlik gelişimiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim bugün Psikoloji alanından pek çok araştırmacı, yetişkinlikteki sosyal ve duygusal problemlerin, çocukluk dönemi kapsamında incelenmesi gerektiği gerçeğini kabul etmektedir. Bu sebeple insan davranışlarına sosyal ya da duygusal açıklamalar getiren Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı ve Erickson'un Psikososyal Gelişim Kuramı aşağıda açıklanmıştır (Kıran Akça 2023).

Sigmund Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Sigmund Freud'un öne sürdüğü Psikanalitik Kuram, sosyal-duygusal gelişimi açıklayan kuramlardan biridir (Aydın 2020). Yapısal ve Topografik Kuram'dan izler taşıyan ve Freud'un gözlemlerinden, klinik deneyimlerinden ve kendi psikanalizinden edindiği verilerle doğan Psikoseksüel Gelişim Kuramı'nda (Geçtan 2017) gelişim dönemleri boyunca ego ve süperego, kişiliğin sosyal yönü ile ilişki içindedir (Aydın 2011).

Freud kişiliğin id, ego ve süperego olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ve bu bileşenleri beş aşamalı psikoseksüel gelişim kuramına aktarıldığını savunmaktadır. Doğuştan gelen biyolojik ihtiyaçların ve içgüdülerin temsili olan id; küçük çocukların altını ıslattığında ya da acıktığında bu temel ihtiyaçlarının karşılanması için ağlaması

gibi davranışları içermektedir. Ego hatırlama, öğrenme gibi davranışları içermekte; ego geliştikçe doğuştan gelen ve id’ den kaynaklanan gerçekçi olmayan istekler kontrol altına alınmaya başlamaktadır. Süperego ise bireylerin toplum tarafından kabul edilen ahlak kurallarına uyumunu, vicdanını ve ideal benliğini ifade etmektedir. Sürekli kafasına göre davranarak, toplumsal kuralları yok sayan bireylerde “id” baskın iken, sürekli akılcı davrananlarda “ego”, sürekli diğer insanlar ile olan ilişkileri ve ahlak kurallarını düşünenler de ise “süperego” baskın bir rol oynamaktadır (Bacanlı 1997; Schaffer and Kipp 2007).

Freud, ilk beş yılın kişilik gelişiminde son derece önemli olduğunu vurgulamış ve gelişim dönemlerini beş psikoseksüel evre ile açıklamıştır (Bacanlı 2003). Her evre belirli bir sıra ile gerçekleşmekte ancak bireylere bağlı bazı nedenlerle kimi zaman bir evrede saplanma meydana gelebilmekte ve kişilik gelişiminde birtakım olumsuzlar yaşanabilmektedir (Cüceloğlu 2011).

Psikoseksüel Gelişimin Evreleri:

Oral Dönem: Bu dönemde ağız ve çevresi haz merkezi olarak kabul edilmektedir. Bebek ısıırma, emme ve çiğneme gibi davranışlardan haz alarak doyuma ulaşmakta ve bu doyum sayesinde kendini güvende hissetmektedir.

Anal Dönem: 1-3 yaş aralığını içeren anal dönemde cinsel dürtülerin doyurulması son derece önem kazanmakta ve dışkı kontrolü ile boşaltımı bunun ilk adımını oluşturmaktadır. Bu sebeple bu dönemde verilen tuvalet eğitimi ve ebeveyn tutumları çocuğun ilerleyen yıllarda kişilik özelliklerini etkilemektedir.

Fallik Dönem: 3-6 yaş aralığını içeren bu dönemde genital bölge haz merkezine dönüşmüştür. Bu dönemde sıklıkla karşı cins ebeveyne ilgi; kız çocuklarda Oedipus kompleksi, erkek çocuklar ise elektra çatışması şeklinde görülmektedir.

Latent (Gizil) Dönem: Cinsellikle ilgili isteklerin bastırılarak, çocukların sosyal etkinliklere ve yaratıcılığa yöneldiği bu dönemde artık sosyal ilişkiler gelişmeye başlamaktadır.

Genital Dönem: Cinsel yönelimlerin bir kez daha ortaya çıktığı, bireylerin karşı cinsten kişilerle ilişkiye girdiği ve kişilik gelişiminin sağlıklı bir şekilde tamamlanmasıyla kişinin olgunluğa eriştiği son gelişim dönemidir.

Erickson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ve Evreleri

Freud gibi insan gelişimini dönemler halinde açıklayan kuramcılardan biri olan Erikson, gelişim sürecindeki kültürel ve sosyal faktörlerin önemine dikkat çekmiştir. Kuramında psikososyal süreçleri temel alan (Yavuzer vd 2006). E. Erikson, kişilik gelişiminin sadece yaşamın ilk yıllarıyla sınırlı olmadığını ve yaşam boyu devam ettiğini savunmuştur. Ona göre bireyin gelişiminde hem sosyal çevre hem de doğuştan getirilen biyolojik özellikler rol oynamakta; her gelişim dönemi kendi içinde farklı bir çatışma ile karşılaşmakta ve hedeflerin gerçekleşebilmesi için o dönemde karşılaşılan çatışmanın üstesinden gelinmesi gerekmektedir (Kılavuz ve Gürses 2011). Erikson Freud'un kişilik gelişimine katkısını kabul etmekte ancak kişilik gelişimde ilk beş yıldan ziyade yaşam boyu geçirilen sürece önem vermektedir. Yaşamın erken deneyimlerini merkeze alan Freud'dan farklı olarak, insanın tüm yaşamını sekiz evrede ele alarak erken ve geç deneyimlerin kişilik gelişimi etkilediğini savunmaktadır. Gelişim evreleri yaşlara göre sıralanmaktadır (Santrock 2018).

Erickson' un Psikososyal Gelişim Evreleri

Temel Güven- Temel Güvensizlik (0-1.5 Yaş): Bu süreçte bebeğin bakımından sorumlu kişiler tarafından zamanında ve düzenli olarak ihtiyaçlarının karşılanması bebeğin yaşadığı dünyaya güvenmesine yardımcı olmaktadır. Temel güven duygusu hayatta karşılaşılan olumsuz durumlara karşı güvenilir desteğin olmasını ifade etmektedir. Bu sebeple güvensizlik duygusunun yaşandığı durumlarda hayata kalmak oldukça güçtür. Güvensizlik hissi bireyleri yaşamı boyunca sevgi ve dostluktan mahrum bırakabilmektedir (Erikson 1997, 2014).

Özerklik- Kuşku ve Utanç (1-3 Yaş): İki yaş civarında iradelerini sergilemeye ve yeteneklerini keşfetmeye başlayan çocuklar bir şeyleri kendi başlarına yapma iradesi ve isteği taşımaktadırlar. Anne babalar da çocuklarının bu denemelerinin başarıyla sonuçlanmasını istemektedirler. Ancak durum kontrol edilemez olduğunda çocuklar özgüven kaybı yaşayarak kendilerini güvende hissetmeme gibi durumlarla karşılaşabilmekte, kendi beceri ve yeteneklerinden utanç ve şüphe duyabilmektedirler (Erikson 1997, 2014).

Bu dönemin önemli bir sürecinin tuvalet eğitimi olduğu unutulmamalıdır. Önceki süreçte bu konuda hiçbir deneyimi olmayan çocuklar, kendi bedenleri üzerinde bilinçli bir denetim kurmaya başlamaktadır. Bu sebeple bu konuda katı kurallar ve yaptırımlar uygulamak çocukların özerklik girişiminden utanç duymasına yol açmaktadır (Arı 2005).

Girişim- Suçluluk (3-5 Yaş): Merak duygusunun yoğun olduğu bu dönemde çocuklar sürekli olarak sorular sormaktadırlar (Erikson 1997, 2014). Çevresini araştırarak girişkenlik eğilimi gösteren çocukların araştırmasına, farklı deneyimler yaşamasına ve keşfetmesine fırsat verilmeli ve girişkenlikleri desteklenmelidir (Ekinci Vural 2018). Cinsiyet farkındalığının bu dönemde oluştuğu; çocuğun cinselliğe yönelik sorularının uygun şekilde cevaplanmasının girişimciliği desteklediği ancak engelleyici bir tutum sergilemenin çocuğun bu konuya ilişkin merakının suç olduğunu düşünmesine sebep olacağı unutulmamalıdır (Bacanlı 2003).

Azim- Yetersizlik (5-11 Yaş): O kula başlama yıllarını da kapsayan bu dönemde öğrenmeye oldukça meraklı ve istekli olan çocuklar, başarılı olmak için yetkinliklerini keşfetmeye başlamaktadır (Erikson 1997, 2014). Çocuk üzerinde okula başlamanın bir sonucu olarak anne babanın etkisi azalırken; öğretmen ve akranlarının etkisi artmakta ve çocuğa karşı beklentiler oluşmaya başlamaktadır (Arı 2005). Bu dönemde çevre, okul ve aile tarafından çocuğun girişimlerinin desteklenmesi son derece önemli bir yer tutmaktadır (Ekinci Vural 2018).

Kimlik- Kimlik Karmaşası (12-19 Yaş): Doğuştan bir kimliğe sahip olan tüm bebekler bu kimlik sayesinde başkalarından ayrılmaktadır. Bu dönemin en büyük sorunu gerçekte olunun kişi ile başkalarının bu kişiyi algıladığı biçim arasındaki farklılıktır. Yaşam boyunca farklı rollere bürünerek gerçekleştirmek istenen rollerin provası yapılmaktadır. Bu dönemde önemli olan kim olunduğuna dair gerçek bir farkındalık kazanmaktır (Erikson 1997, 2014). Erikson hayatın en çok bu dönemine yoğunlaşmıştır. Bu dönemi sağlıklı bir şekilde tamamlayan bireylerin kimlik duygusuna sahip olduğunu, tamamlayamayanların ise rol karmaşası yaşadığını belirtmiştir (Bacanlı 2003).

Yakınlık Kurma- Soyutlanma (20-30 Yaş): Bu dönemde bireyler bir yandan aile ve eş standartlarını oluşturmakta diğer yandan duygusal bağımsızlığını kazanmaya

çalmaktadır (Bacanlı 2003). Yetişkinliğe doğru duygusal ilişkiler yaşamaya başlayan bireyler geliştirmiş oldukları kimlikleri başkalarıyla paylaşmaya kendilerini hazır hissetmekte; bu duyguları yaşamak bireylere doyum ve haz vermekte, yaşayamamaksa yoksunluk ve soyutlanma hissine sebep olmaktadır (Erikson 1997, 2014).

Üretkenlik- Durağanlık (30-60 Yaş): En az otuz yıl süren ve insan yaşamının en uzun dönemi olan bu dönemde bireyler; aile kurmakta, çalışma ve üretme noktasında daha fazla enerji ve zaman harcamaktadır. Bireyler bu dönemde bir yere ait olmak, ihtiyaç duyulmak ve üretmek istemekte, farklı toplumsal etkinliklere katılmaktadır. Tüm bunlar bir bütünlük içinde yürütüldüğünde bireyler doyuma ulaşmakta ve gelişmekte; aksi takdirde kendilerini ihtiyaç duyulmayan ve işe yaramayan biri olarak görebilmektedir (Erikson 1997, 2014).

Benlik Bütünlüğü- Umutsuzluk (60+ Yaş): Bu evrede bireyler geçmişle muhasebeye girerek geçmiş yaşantısını iyi ya da kötü olarak değerlendirmekte ve içsel bütünlüğe ulaşmaya çalışmaktadır (Erikson 1997, 2014). Bireyler yaşamlarının yaşanmaya değer olduğuna inanırsa benlik bütünlüğüne ulaşmakta; pişmanlıklarla dolu bir hayat yaşadığına inanırsa umutsuzluğa kapılabilmektedir (Bacanlı 2003).

2.4.2. İlkokul Dönemi Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimi ve Önemi

İlkokul dönemindeki çocuklar benmerkezci düşünceden uzaklaşmakta ve başkalarının kendilerinden farklı bakış açılarına sahip olabileceğinin farkına varmakta ve başkalarını anlamaya, duygularını yönetmeye başlamaktadırlar (Slavin 2015). Bu dönemde zihinsel, bedensel ve sosyal beceri alanında büyük gelişim gösteren çocuklar (Santrock 2018; Yavuzer ve Demir 2016) okulda öğrendikleri her şeyi eve getirmektedir. Bu noktada onları dinlemek ve anlamak ve geribildirimlerde bulunmak önemsenmelidir. Okul öncesi süreçte başlayan; çocukla resim yapma, kitap okuma ve oyun oynama gibi etkinliklere devam edilmeli, çocukların motivasyon ve yeterli duygularının kaybolması önlenmelidir (Yavuzer ve Demir 2016).

İlkokul döneminde başlayan sosyal karşılaştırma yani kıyaslama düşük benlik saygısına ve düşük performansa sebep olmakta, akranlar gittikçe önemi artan unsurlar arasında yer almaya başlamaktadır. Çocuklar sosyalleşme sürecinde artık ben ve başkası kavramlarını anlamakta, farklı ya da aynı cinsiyetten akranlarıyla ortak

etkileşimlerde bulunarak biz bilincine ulaşmaktadır. Arkadaşlarla geçirilen zaman arttıkça ise birbirlerinin duygularını anlamaya ve birbirlerini kabul etmeye başlamaktadırlar (Santrock 2018; Yavuzer ve Demir 2016).

İlkokul dönemi ayrıca Erikson'un çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu çatışmasının yönetilmeye çalışıldığı bir süreçtir. Bu krizi sağlıklı bir şekilde atlatan çocuklar, sosyal-duygusal açıdan büyük ölçüde gelişmiş kabul edilmektedirler. Akran ve öğretmenlerin yer aldığı aile dışında bir ortam olan okullarda; karışık cinsiyet grupları, yetişkin otoritesine uyum, rekabet ve arkadaşlık ilişkileri gibi pek çok unsur bulunmaktadır. Çocuklar ev ortamından ayrılıp akranlarının olduğu okul ortamıyla tanıştığında, sosyal gelişim noktasında en az ailedeki ilişkiler kadar önemli olduğu kabul edilen arkadaşlık ilişkileri yoğun ve düzenli olarak yaşanmaktadır. Çocuklar öğrendikleri birçok sosyal beceriyi akranlarıyla zaman geçirirken kullanmakta ve sosyal anlamda kendilerini geliştirmektedirler. Bu kapsamda sağlıklı akran ilişkileri kurulduğu sürece çocukların sosyal becerileri artacak ve psikolojik uyum sağlanmış olacaktır. Akranların desteğiyle stresli zamanlarda kaygılar azalacak ve karşındakine güven artacaktır (Bolat 2017; Santrock 2018; Slavin 2015).

Gardner, Dewey ve Goleman gibi araştırmacılar, çocukların okul başarısının artmasında ve sınıf ortamında öğrenmeye hazır hale gelmesinde en etkili gelişim alanının sosyal ve duygusal gelişim olduğunu düşünmektedir (Elias 2009).

Yapılmış tanımlar ve ortaya çıkan sonuçlar göz önüne alındığında gelişim dönemleri içerisinde sosyal-duygusal gelişimin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca okullarda sıklıkla sosyal duygusal öğrenme eğitimleri verildiği takdirde öğrencilerin başarısız notlar, okulu bırakma, sürekli devamsızlık yapma ya da dersten kaçma gibi olumsuz davranışlarının azaldığı yapılan çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Elias and Mocerri 2012; CASEL 2017).

Çocuklar, ilkokula başladıkları zaman okuldaki akranlarına ve okula uyum sağlayabilmek için psikomotor, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak hazır olmaları gerekmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal gelişimi beklenen düzeye ulaşmayan çocukların ilerleyen yaşlarda depresyon, kaygı bozukluğu, akademik yönden başarısızlık, içe kapanma, çevresindekilerle problem yaşama ya da okul bırakma gibi olumsuz durumlarla karşılaştığı görülmüştür (Gülay ve Akman 2009). Çünkü bu

dönemde çocuklar okul yaşamıyla birlikte yeni bir döneme adım atmakta, ailesinden bağımsız olarak hareket etmekte, akranlarıyla yaşına uygun oyunlar oynamakta, paylaşmaya, iş birliğine ve başarısıyla ilgili düşünmeye başlamaktadır. Akranların davranışlarını model alarak yeni davranışlar edinmektedirler (MEB 2013a).

İlkokul çağına gelindiğinde çocuklar önceki dönemlere nazaran vakitlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirmekte ve bu dönemde okul önemli bir sosyalleşme yeri halini almaktadır (Collins 1984). Çocukların daha da bağımsızlaştığı, sosyal öğrenmelerin gerçekleşmesiyle sosyal davranışlarda değişikliklerin olduğu bu dönemde, ek olarak sosyal normlar da kazanılmaktadır. Cinsiyet rolleriyle ilişkili algılama artmakta, duygusal bir anlayış ve empati kurma becerileri gelişmektedir. Okul çevresi, öğretmenler ve akranlarla kurulan ilişki çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemekte; çocuklarda duygu yönetim becerilerinde dikkat çeken ilerlemeler gözlenmektedir (Sarıçalı 2020).

Özellikle erken çocuklukta ve ilkokul döneminde iyi gelişim gösteren çocuklar, akranlarıyla ve ebeveynleriyle sağlıklı ve olumlu kurdukları ilişkiler kurduğu, yaşlılarından daha yüksek okul performansı gösterdiği bilinmektedir. Okul içinde sosyal becerileri düşük olan çocukların hem arkadaşlık ilişkileri hem de akademik başarı noktasında zayıf oldukları ve aile içinde problemleri davranışlarda bulundukları görülürken; sosyal becerileri yüksek olanların ise iyi iletişim kurabildiği, çatışmalardan uzak durabildiği çeşitli araştırmalar ile ortaya çıkarılmıştır (Durlak vd 2011; Greenberg et al. 2003). Grup oyunlarına katılan, toplumun ahlaki yargılarını öğrenmiş, sırasını bekleyen, başkalarının düşüncelerine duyarlı, haklarını koruyan, nezaket sözcüklerini kullanan, kendini değerlendirebilen, izin isteyebilen, duygularını ifade edebilen ve diğerlerinin duygularını anlayabilen, bir sorunu olduğunda yardım isteyen, kendilerinden küçüklere yardım eden, öz güvenli ve hoş olmayan durumlarla başa çıkabilen çocukların sosyal-duygusal olarak gelişmiş olduğu kabul edilmektedir (MEB 2013a; MEB 2013b; Santrock 2018).

Büyüme ve gelişme dönemindeki ilkokul öğrencileri ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda istenmeyen ve hoş olmayan davranışlara yöneldiği için sosyal-duygusal gelişimin erken yaşlardan itibaren okullarda planlı ve programlı şekilde kazandırılması gerekmektedir (Özdemir vd 2012).

2.5. Ahlaki Gelişim

İnsan doğası ve gelişimi, geçmişten bu yana merak edilen ve üzerinde teoriler oluşturulan en önemli olgulardan biri olmuştur. İnsan fiziksel olarak gelişmesinin yanı sıra sosyal, duygusal ve ahlaki açıdan da gelişmektedir. Ahlak gelişimi bireylerin toplumun değer yargılarını benimseyerek içinde bulundukları çevreye uyum sağlamasını ve kendi değer yargılarını oluşturmasını amaç edinen bir süreçtir (MEB 2014).

İlk çocukluk döneminde başladığı ve etkisi ömür devam ettiği kabul edilen ahlak gelişiminin, kişilik gelişiminin de en önemli unsurlarından biri olduğu kabul edilmektedir. Ahlak zihinsel, davranışsal ve duygusal yönü olan bir kavramdır. Ahlakın zihinsel yönü, bir davranışın yapılıp yapılmamasıyla ilgili fikir verirken; davranışsal yönü, ahlaki akıl yürütmeye tutarlı ya da tutarsız biçimlerde davranmayı, hareket etmeyi; duygusal yönü ise neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin hislerin, heyecanların çevreye uygun olup olmamasını ifade etmektedir. İdeal bir ahlaki gelişimde bu üç boyut tam bir uyum haline getirilmektedir (Güngör 2020; Aral ve Baran 2011).

Ahlaki gelişim, iyi ve kötünün ne olduğuna, yapılması uygun görülen ya da görülmeyen davranışların neler olduğuna ilişkin bilinç geliştirme sürecidir (Ozan 2019). Ahlak gelişimi bir noktada bireylerin çevresindeki kişileri anlaması olarak da açıklanabilmektedir. Gelişim sürecinde zamanla kimlik kazanan bireyler, buna paralel olarak doğru ve yanlışın ne olduğunu da öğrenmekte ve ahlaki muhakeme ile doğru ve yanlışın ne olduğuna ilişkin değerlendirme yaparak karar vermektedir (Woolfolk Hoy 2015). Ahlak gelişim bireylerden, toplumun benimsemiş olduğu değer yargılarına ve kurallara göre davranışlarını düzenlenmesini beklemektedir (Ozan 2019). Ahlaki gelişim sadece doğru olanı yapmakla sınırlandırılmamalıdır. Çünkü bireyler her ne kadar doğru davranışı bilse de kimi zaman yanlış davranış sergileyebilmektedir. Bu sebeple ahlaki davranışı, doğru ve iyi olanı yapmanın yanı sıra, sergilenen yanlış davranış sonucunda pişmanlık duymak olarak da düşünmek gerekmektedir. Çünkü hatanın farkına varmak bir erdem olarak kabul edilmektedir (Şahin 2007).

Ahlak gelişimi, çocukluk sürecinden itibaren, çocukların başta ailesinden edindiği, ilerleyen süreçte çevre ve eğitim kurumları aracılığıyla öğrendiği, temel

değerlerin ve ahlaki olarak nitelendirilen davranış kalıplarının içselleştirildiği bir süreçtir (Özdemir 2011). Bir noktada çocukların içinde yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlamak için kendi değerler sistemlerini oluşturma süreci olarak da düşünülebilir. Bu süreç toplumun bütün değerlerini olduğu gibi kabul etme ve bunlara uyma değil; başkalarının ya da kendi davranışlarını düşünme ve bu davranışları iyi ya da kötü olarak değerlendirme yetisini kazanma sürecidir. Yani davranışlardaki doğru ve yanlışlıkların farkındalığını arttırarak davranışın iyiliğini ya da kötülüğünü yargılama gücünü kazanmaktır (Koç 2002; Koçak Macun ve Macun 2018).

Bireylerin doğru ve yanlış algılarının ve değerlerinin bir gelişimsel sürece dayalı olduğu kabul edilmiş olsa bile bu gelişim süreçlerinin farklı şekillerde olduğu iddia edilmektedir. Bu da ahlaki gelişime ilişkin farklı bakış açılarını ve farklı kuramları doğurmuştur (Kaya 2015).

2.5.1. Ahlaki Gelişim Kuramları

İnsanın yaradılışının özüne ilişkin felsefi yaklaşımlardan etkilenen ahlaki gelişim kuramları, felsefi temelini bu yaklaşımlara dayandırarak oluşturulmuştur. İnsanın; psikanalitik kurama göre doğuştan kötü, sosyal öğrenme kuramına göre doğuştan iyiye ve kötüye eşit mesafede; Piaget ve beraberindeki bilişsel kuramcılara göre ise doğuştan saf ve masum olduğuna inanılmış ve kuramlar bu dayanaklar göre oluşturulmuştur (Aydın 2011).

Psikanalitik kuramda ahlak gelişiminin temelinde ahlaki duygular bulunmaktadır. Yani bu kurama göre bireyler, davranışları neticesinde hissedecekleri ahlaki duygudan yola çıkarak davranışlarını gerçekleştirmektedir. Öğrenme kuramcılarının üzerinde durduğu ahlaki davranış ise çocukların çevresindekilerin kabul ettiği davranışları daha fazla sergilemeleri, istenilmeyen davranışları ise azaltmaları olarak tanımlanmaktadır. Piaget tarafından açıklanan ahlaki muhakeme ise çocukların davranışlarının doğruluğu ya da yanlışlığına ilişkin karara varırken gözlemler yapması ve bu davranışlar üzerinde düşünerek fikir edinmesi olarak tanımlanmaktadır (Bee and Boyd 2020).

Alan yazında ahlak gelişiminin daha çok Piaget, Kohlberg ve sonrasında gelişen kuramlara dayanarak ele alındığı görülmektedir (Çam vd 2012). Bu sebeple bu kısmında Piaget, Kohlberg ve Dewey'in ahlaki gelişim kuramları açıklanmıştır.

Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Jean Piaget, “Çocukta Ahlaki Yargı'nın Gelişimi” (1965) isimli çalışmasıyla çocuklardaki ahlaki gelişimi incelemiştir. Piaget, ahlaki yargıların bilişsel temele dayandığı bir evre kuramı geliştirerek ahlak gelişimini açıklamış ve çocukların, doğru-yanlış algılarını, toplumdaki kurallara karşı olan tutum ve yargılarını incelemiştir. Piaget, bu çalışma kapsamında misket oynayan çocukları gözlemlemiş ve oyun kurallarına gösterilen saygının gelişim düzeylerini incelemiştir. İnceleme boyunca çocuklara oyun kurallarına yönelik sorular sormuş ve bu kuralların oluşumuyla, değişimiyle ve kurallara uyulmasıyla ilgili çocukların fikirlerini almıştır.

Piaget, ortalama iki yaş civarı çocukların herhangi bir kural olmadan sadece oynadıklarını gözlemlemiş, 2-6 yaş arasındaki çocuklarınsa kuralların farkında olmalarına rağmen kuralların konuluş amaçları ya da onlara neden uyulması gerektiğini anlayamayacaklarını, yani altı yaşından küçük çocukların kuralları olmadığını belirtmiştir. 6-10 yaş arasındaki çocukların ise kuralları kabul ettiğini ancak kuralları izleme noktasında sık sık tutarsızlık gösterdiğini ve bu kurallar kapsamında kazanmak için çabaladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca 9-10 yaşlarına kadar çocukların herhangi bir oyunun kurallarını dokunulmaz, değiştirilemez ve kutsal olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır (Piaget 1965). Son olarak Piaget on yaşından sonra çocukların oyun kurallarını, oyuna yön veren, oyuncular arasında çıkabilecek çatışmaları en aza indirmeye yardımcı olan, karşılıklı uzlaşmalar olarak görmeye başladıklarını belirtmiştir. Yani çocuklar on yaşından sonra artık kuralları sabit ve mutlak olarak düşünmemekte ve kuralların anlaşarak değiştirilebileceğini kavramaktadır (Piaget 1965).

Piaget, ahlakın bilişsel gelişimle ilişkisini vurgulayarak bireylerin ahlaklı olmalarını, mevcut kuralları özümseme durumlarına bağlamıştır. Mevcut olan kuralların dışsal etkiler aracılığıyla anlamlandırılıp öğrenildiğini ve bu yolla ahlaklı olunacağını kabul eden bu anlayış, bireylerin bu şekilde kendileri için iyi olanla başkaları için iyi olanın ayırımını yapabileceğini ifade etmiştir (Kılavuz ve Gürses 2009). Bilişsel gelişim kuramını ortaya koyan ve çocukları doğal ortamlarında gözlemleyen Piaget, ahlak gelişiminde 7 yaş döneminin kritik bir dönem olduğunu ifade etmekte (Bandura and McDonald 1963) ve bilişsel gelişime paralel şekilde

ilerleyen ahlak gelişimini; dışa bağlı dönem ve özerk dönem olarak iki evrede açıklamaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar 2014). Dışa bağlı dönemde ebeveynler ya da öğretmen gibi dışarıdan bir bireyin etkisiyle oluşan ahlaki yargılar (Gündoğdu 2010), özerk evrede ihtiyaç durumunda kuralların değiştirilebilir olmasının kavranmasıyla oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar 2014).

Bağımlı (Heteronomi) Ahlak Dönemi

Bu dönem, bilişsel gelişim kuramının işlem öncesi ve somut işlemler dönemini kapsamaktadır. Bu sebeple bu dönemdeki çocuklarda henüz vicdan duygusu gelişmediği için davranışlarda vicdani bir sorumluluk hissedilmemektedir. Çocuklar bu evrede dışsal bir denetime ihtiyaç duymakta, iyi davranışları ya da yapmaktan çekindikleri kötü davranışları bir kural olarak yerine getirmekte ve otoritenin bulunmadığı yerlerde ahlak dışı davranışlar sergileyebilmektedir (Aydın 2011). Yapılan davranışın iyi ya da kötü olmasına, davranış sonunda alınan ceza ya da ödüle göre karar veren çocuklar; otoriteye saygı duyduğu için kurallara uyma eğilimi göstermektedirler (Acuner 2004).

Bağımsız (Autonomi) Ahlak Dönemi

Genel olarak sekiz ile on iki yaş aralığındaki bu dönemde artık çocuklarda empati yeteneği gelişmekte ve çocuklar, bunu ortaya koyan davranışlar sergilemektedirler (Şengün 2006). Çocuklar kuralların değişmez olduğuna inanmamakta, kuralların anlaşma ile oluştuğuna ve yine anlaşmayla değiştirilebileceğinin farkına varmaktadırlar (Sözer 2005). Oyunda akranlarıyla karşılıklı etkileşime geçen çocukların oyunlarda farklı rollere girmekte, kendisini başka bireylerin yerine koymakta ve farklı rollerde farklı davranışların olduğunu anlayabilmektedir. Böylece çocuklar arkadaşlarının kendisinin farklı insanlar olduğunu ve farklı bakış açılarına sahip olunabileceğini daha kolay görebilmektedir (Kanık Tetik 2006).

Piaget bu dönemde göreceli düşünme yeteneğinin gelişmesiyle birlikte olayların daha etraflıca düşünülebildiğini ve adalet duygusuyla yargılanabildiğini belirtmiştir. Ona göre artık herkesin aynı şartlara sahip olmadığına ve insanların aynı hayattan gelmediklerine dikkat ederek hareket edilmekte ve vicdan mekanizmaları gelişmeye başlamaktadır. Bireyler kendi kurallarını oluşturabilmekte, kötü bir

davranışı korku sebebiyle değil o davranışın neden yapılmaması gerektiğinin farkında olduğu için o davranışı sergilemekte, toplumun beklentileri yerine kendi ahlak yargılarına göre hareket etmekte ve davranışın sonucundansa hangi niyetle yapıldığına dikkat etmektedirler (Şengün 2006).

Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Kohlberg ahlakın, bireylerin davranış seçerken evrensel ilkelere göre değerlendirerek karar almayı ve bu kapsamda davranabilmelerini sağlayan bilişsel bir yetenek olduğunu belirtmiştir (Kohlberg 1968). Ahlaki olma noktasında en önemli özelliğın insanın sahip olduğu akıl yürütme becerisi ve bireylerin ahlaki davranışının en etkili belirleyicisinin de ahlaki yargılama olduğu kabul edilmektedir. Kohlberg bireyin gelişimleriyle orantılı bir şekilde sosyal çevreden aktif olarak anlamlar çıkardığını ve bu konuda sosyal deneyimlerin son derece önemli olduğunu belirtmiştir (Arnold 1995).

Kohlberg (1980) kuramında, Piaget'in kuramını temel almış, genellikle erkek çocukların ve yetişkinlerin etik ikilemler karşısında davranışlarını nasıl belirlediklerini inceleyerek yorumlar yapmış ve kültürel faktörlerin bireylerin ahlaki gelişimlerini ve adalet algılarını etkilediğini ifade etmiştir. Kohlberg'in kuramına göre, ahlaki akıl yürütme süreci üç seviyeden ve altı aşamadan oluşmaktadır (Erdoğan ve Koç 2022). Her biri daha yoğun bir bilişsel bütünleşmeye sahip olan aşamalar birbirini takip etmekte ve niteliksel olarak farklı bir yapı göstermektedir (B. Aydın 2020). Kohlberg her aşamayı kendi içinde iki evrede açıklamıştır (Gündoğdu 2010).

Gelenek Öncesi Düzey: Bu aşamada bir davranışın doğru ya da yanlış olması dışarıdan gelen kurallara göre değerlendirilmekte (Yıldırım 2015); fiziksel sonuçlarla ilişkili olan ahlaki yargılar dışa bağlı olarak oluşmaktadır. Yani herhangi bir yargıda bulunmak için ortaya çıkan sonucun ne kadar kötü olduğuna dikkat edilmektedir. Bu süreçte mecburi bir durum olmadıkça kurallara uymak gerekli değildir ve sosyal duyguların yeterince gelişmemiş olmasından ötürü bencillik ön plandadır (Gündoğdu 2010).

1. Aşama - İtaat ve Ceza Eğilimi: Başkalarının istek ve arzularındansa bireysel isteklerin önemli olduğu ahlaki gelişimin ilk evresidir. Bu dönemde nedenler

sorgulanmadan cezadan kaçmak için kurallara uyma söz konusudur. Davranışla ilgili herhangi bir değerlendirme yapılırken niyetler değil sonuçta meydana gelen fiziksel zararın büyüklüğü göz önünde tutulmaktadır (Selçuk 2012). İnsanlara ya da eşyalara zarar verilmesi durumunda ceza doğal ve kaçınılmaz olmaktadır (Arı 2005).

2. Aşama - Saf Çıkarıcı Eğilim Evresi: Bu evrede insan ilişkilerinin bir pazarlık ilişkisi gibi karşılıklılık üzerine kurulması söz konusudur. (Kohlberg and Hersh 1977). Bireylerin kendi ihtiyaçlarına göre davranması ne kadar normale, başkalarının da aynı şekilde davranması aynı şekilde normal kabul edilmektedir. Bu sebeple doğru olan davranış adil olandır (Gander and Gardiner 2004).

Geleneksel Düzey: Geleneksel düzey, kişilerarası uyum ve toplumsal düzen evrelerinden oluşmaktadır. Bu düzeyde gelenek öncesi düzeydeki ben-merkezciliğin yerini empatik düşünce almaktadır. Bu dönemde gelenek ve görenekler, yasalar ve gereklilikler topluluklara göre değişiklik gösterebilmektedir (Erden ve Akman 2009; Kaya 2011).

3. Aşama - Kişilerarası Uyum Evresi: Bu evrenin anahtar kavramı iyi insan olma anlayışına dayanmaktadır. Doğru olan iyi bir arkadaş, iyi bir dost ya da iyi bir eş olabilmektir (Arı 2005). Bu evrede takdir görmek önemli olduğundan, insanları memnun edecek şekilde davranmaya özen gösterilmektedir (Can 2012). Başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ve onaylanan davranışlar iyi davranış olarak kabul edilmektedir (Kohlberg and Hersh 1977).

4. Aşama - Toplumsal Düzen Evresi: Bu evrede sosyal sistemin, toplumsal düzenin devamlılığını sağladığı kabul edilmekte ve olağandışı durumlar hariç kanunlara uyulması gerekmektedir (Selçuk 2012). Davranış yasalara uygunsa ahlaklı bir davranış olarak kabul edilmektedir (Gander and Gardiner 2004). Toplum düzeninin devamlılığı için yasaların mutlaklığının kabul edilmesi ve kanunlara uyulması gerekmektedir (Koç vd 2009).

Gelenek Sonrası Düzey: Bu evrede insan hayatı kutsal ve evrensel bir geçerlilik olarak kabul edilmektedir. İnsan hakları ön planda tutulmakta ve tüm dünyada değer görmesi beklenmektedir (Latif ve Dunn 2004). Kohlberg bu düzeye ulaşabilmek için çok boyutlu düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini belirtmişti. Bu sebeple

ona göre insanların çoğu bu düzeyde bir ahlaki seviyeye ulaşamamaktadır (A. Aydın 2011).

5. Aşama - Toplumsal Sözleşme Evresi: Doğru davranış değerlendirilirken bireylerin genel hakları ve toplumun kabul ettiği standartlara odaklanılmaktadır (Kohlberg and Hersh, 1977). Bu evrede toplumsal yasaların toplumlara özgü olduğu kabul edilerek kanunlar ve haklar eleştirel gözle ele alınmaktadır. İnsanların temel haklarını ve sosyal sistemi korumak amacıyla konulan kanunların gerekli olduğu düşünülmektedir (Senemoğlu, 2020).

6. Aşama-Evrensel Ahlak İlkeleri: Bir önceki evrede önemli olan sosyal sistem yerine bu evrede evrensellik ön plana çıkmaktadır (Selçuk 2012). Ahlaki gelişimin büyük ölçüde tamamlandığı bu evrede adalet, eşitlik gibi evrensel kavramlar önem kazanmakta (B. Aydın 2020) bireyler, insanları özgür ve eşit kılan yasaların, adalet temel alınarak oluşturulması gerektiğini savunmaktadır (Lovell 1997). Oluşturulan yasalar, hakları koruyan ilkelere dayanmakta eğer yasalar ile ilkeler çatışırsa bireyler kendi ahlaki ilkelerini izlemektedir (Gander and Gardiner 2004). Bu da ahlaki gelişimin en üst basamağı olan bu evrede bireylerin kendi değer yargılarının yasaların üstünde yer alacak kadar ahlaki olgunluğa eriştiğini göstermektedir (Çiftçi 2003).

John Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Ahlaki gelişim ve zihinsel gelişimi birlikte ele alarak inceleyen ilk kuramcı olan J. Dewey, organizmanın çevreyle olan uyum sürecinin önemini vurgulamış ve bireylerin davranışlarının yapay ve bilimsel bir yapı ile sınırlandırılarak değerlendirilmemesi gerektiğini savunmuştur (Yıldız 2007).

John Dewey eğitimin, eyleme bağlı olduğunu söyler. J. Dewey'e göre eğitim ve ahlaki gelişimin gerçekleşebilmesi gelişimin psikolojik temellerine dayanmaktadır. Yani eğitimin gerçekleşebilmesi için bireylerin psikolojik işlevlerinin en iyi şekilde olgunlaşabilmesi ve özgürleşebilmesi noktasında olanakların sağlanması gerekmektedir. Dewey ahlak eğitiminin de genel eğitimdeki gibi farklı değerlerle, değerler ile ilişkili kararlar ve akıl yürütmeye olabileceği görüşünü savunmaktadır. Ona göre kişilerin ahlaki gelişimleri ve eğitimleri birbiriyle yakından ilişkili ve eğitim, kişinin bir yandan psikolojik açıdan gelişmesine katkı sağlarken diğer yandan da

değerler sisteminin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Çiftçi 2003) Savunduğu bu görüşü, ahlak eğitiminin evrelerden geçmesine bağlı olduğu düşüncesine dayandırarak açıklamaktadır (Sözer Çapan 2005).

J. Dewey'in ahlaki yargı gelişim evreleri:

• Birinci evre; içerisinde biyolojik ve sosyal dürtülerin güdülediği ahlaki davranışların bulunduğu geleneksel öncesi düzeydir.

• İkinci evre; bireylerin içinde bulundukları grubun değerlerini benimsediği geleneksel düzeydir.

• Üçüncü evre; bireylerin akıl yürütme ve karar verme yeteneklerini kullanarak davranışlarını oluşturduğu ve içinde bulunduğu grubun değerlerini eleştirebildiği özerk düzeydir (Şahin 2016)

2.5.2. İlkokul Dönemi Çocuklarının Ahlaki Gelişimi ve Önemi

Piaget, altı ile on yaş arasındaki ilkökul döneminde her ne kadar kurallara uyumda tutarsızlıklar gözlene de kuralların çocuklar tarafından kabul edildiğini ve otorite tarafından belirlenmiş kuralların sorgulanmadan kabul edildiğini ve değiştirilemez yapıda olarak görüldüğünü belirtmiştir. (Senemoğlu 2020; Özdemir 2003). On yaşından sonra ise katı bir şekilde kurallara uyma durumunun kuralları sorgulamaya doğru dönüşüm geçirdiği ve değiştirilebilir bir nitelik taşıdığı anlaşılmaktadır (Yıldırım 2015; Sözer Çapan 2005).

Piaget ahlak gelişiminin iki evreli bir gelişim olduğunu, süreç içerisinde sonuca dayalı anlayıştan niyete dayalı bir anlayışa geçiş ile gerçekleştiğini ve bu geçiş sürecinde özellikle son çocukluk döneminin önemini özellikle vurgulamaktadır (Çam vd 2012).

Piaget, 9-10 yaşlarındaki çocukların, ahlaki sorunları anlamada yeniden yapılanma geçirdiklerini, benmerkezcilikten kurtulan bu çocukların ahlaki kuralları diğer insanların bakış açısıyla görebilme yeteneği geliştirdiğini belirtmiştir (McLeod 2015).

Ahlaki gelişimle ilgili Kohlberg'in öne sürdüğü evreler incelendiğinde ise, birinci evre olan gelenek öncesi ahlak evresinin dört-on yaş arasındaki çocukları içerdiği; sergilenen iyi davranışların arkasında bir ödüle ulaşma, yanıltan kaçınma davranışlarının arkasında ise cezadan kurtulma amacı bulunmaktadır (Geldard and Geldard 2013).

Ahlaki gelişim; çocukların eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmalarına ve davranışlarını doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirmelerine yardımcı olan bir süreçtir. Bireyin ahlaki gelişim süreçlerini bilmek, ahlak eğitimi açısından oldukça önemlidir. Öyle ki eğitimciler, bunu bildikleri takdirde eğitimlerini de buna göre yönlendirebilmektedirler. Bunun yanı sıra ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların kişilik ve ahlaki gelişimleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları, iki nesil arasındaki çatışmaları da en aza indirecektir (Aydın 2003).

Çocukların içine doğdukları toplumunun değerlerini ve ahlakını öğrenmesi gerekmekte ve ilerleyen yıllarda ahlaklı yetişkinlere dönüşebilmeleri için toplumların kendi ahlaki değerlerini bu çocuklara öğretmesi gerekmektedir (Althof and Berkowitz, 2006). Bu kapsamda ahlak eğitimi, toplumların değer yargılarını sonraki nesillere aktarmada bir araç olmakta, bu aktarımın temel kurumlarını ise aile ve okullar oluşturmaktadır. Çocukları akademik anlamda ve ahlaki açıdan hayata hazırlayan okullarda neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar vermeye yardımcı olunmakta, karşılıklı refah ve büyüme teşvik edilmektedir (Thiroux 1998).

Çocuklara küçük yaştan itibaren verilen ahlak öğretimi yaşam için büyük bir öneme sahiptir. Çünkü toplumunun ahlaki değerlerini erken yaşlarda öğrenen çocuklar; hayat boyu uyumlu sosyal etkileşimler sergilemekte, olumsuz davranışları azalmakta, okulu bırakma ve okulda şiddet gibi durumları azalmaktadır (Amollo and Lilian 2017).

2.6. Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Araştırmalar

Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde karşılaşılan birçok çalışmada, dijital oyun bağımlılığının, farklı gelişim dönemlerindeki bireyleri çeşitli şekillerde etkilediğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Bu bölümde dijital oyun bağımlılığıyla ilişkili yürütülen, alinyazında yer alan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bilgi (2005) alışmasında; 6. 7. ve 8. sınıfa devam öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama durumlarının saldırganlık, yalnızlık ve depresyon düzeyleriyle olan ilişkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 310 öğrenciye ulaşılmış; savaş, strateji ve macera türü bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin hiç bilgisayar oyunu oynamayanlara nazaran antisosyal saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlık düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir.

Erboy (2010) ilköğretim 4. ve 5. sınıf ğrencilerinde sınıf düzeyi, cinsiyet, ebeveyn öğrenim düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olup olmama durumu, okulun sosyoekonomik düzeyi ve okula yabancılaşma düzeyi değişkenleri ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Çalışma sürecinde 638 öğrenciye ulaşılmış ve kendine ait bilgisayarı olmayanların olanlara göre ve erkek öğrencilerin kızlara göre bilgisayar oyun bağımlılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyoekonomik düzey, sınıf düzeyi, ebeveyn öğrenim düzeyi ve okula yabancılaşma düzeyi gibi değişkenlerin de bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğinde bazı alt boyutları yordadığı tespit edilmiştir.

Horzum (2011) ilköğretime devam eden öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeni bakımından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre oyun bağımlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkeni açısından üst SED'deki öğrencilerin, alt ve orta SED'dekilere göre; sınıf düzeyi açısından 4. sınıf ğrencilerinin, 3. ve 5. sınıf öğrencilerine göre bilgisayar oyun bağımlılıklarının farklılaştığı ve daha fazla olduğu ancak bilgisayar sahibi olma durumunun oyun bağımlılığını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

şahin ve Tuğrul (2012) ortaokul ğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin bazı demografik özelliklerle olan ilişkisini incelenmiştir. Bu kapsamda, 4 ve 5. sınıfta bulunan 372 öğrenciye ulaşılmış ve öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek ğrencilerin kızlara göre, anne öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre ve evde

bilgisayarı olan öğrencilerin olmayanlara göre bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Burak (2013) bilgisayar oyunlarının ilköğretim birinci kademede ki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada 4 ve 5. sınıf öğrencisi olan 484 öğrenciye ulaşmış ve araştırma sonucunda; bu öğrencilerin şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynama düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin de yükseldiğini tespit etmiştir.

Çankaya ve Ergin (2015) 4.sınıf öğrencilerinin oynadıkları oyunlarla empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu kapsamda 4. sınıfa devam eden 629 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin empati düzeyi ile evde ve açık havada oynadıkları oyunlar arasında pozitif yönde bir ilişki, açık havada oynadıkları oyunlarla saldırganlık düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilgisayarda oynadıkları savaş ve dövüş oyunları ve sosyal sitelerdeki oyunlarla saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki buna karşın zekâ ve mantık oyunları ile saldırganlık düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can Bilgin (2015) ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin iletişim becerileriyle ilişkisini incelediği çalışmada; 5, 6 ve 7. sınıfta eğitime devam eden 678 öğrenciye ulaşmış ve ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin riskli sayılabilecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonucunda bilgisayar oyun bağımlılığının sosyoekonomik düzey (SED) ve cinsiyet değişkeni ile anlamlı fark gösterirken; yaş, sınıf düzeyi, bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma değişkenleri ile anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

Torun, Akçay ve Çoklar (2015) bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin sosyal yaşamları ve akademik davranışları üzerindeki etkileri incelediği çalışmada ortaokula devam eden 330 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin en çok tercih ettiği oyun türlerinin spor, aksiyon ve zekâ oyunları olduğu; en az ise rol yapma, eğitsel oyunlar ve platform oyunlarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından oynanan bilgisayar oyunlarının sosyal yaşamı ve akademik davranışları yüksek düzeyde etkilemediği, ancak aileden eleştiri alma, sosyal

yalnızlığa neden olduğunu düşünme gibi konularda ise orta düzeyde bir etkisinin olduğu da ortaya çıkarılmıştır.

Hazar (2016) fiziksel hareketlilik içeren oyunların 11-14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına olan etkisini incelemiş ve ortaokula devam eden 80 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilerin bağımlılık ön-test ve son-test puanlarında cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve ebeveyn öğrenim düzeyi açısından anlamlı fark olmadığını tespit edilmiştir. Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin bağımlılık ön-test/son-test puanlarında ise, dijital oyun oynama süresine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmış ve fiziksel hareketlilik içeren oyunlar yönelen dijital oyun bağımlısı öğrencilerin bu sayede bağımlılık düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Demirli ve Aydın (2017), ortaokul öğrencilerinin bilgisayar bağımlılığı ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenlere göre incelediği araştırmada 200 ortaokul öğrencisine ulaşılmış ve benlik saygısı ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oral (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve bu kapsamda dördüncü sınıfa devam eden 302 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan %13,9 oranında öğrencinin dijital oyun bağımlısı olduğu ve öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarını etkileyen en önemli yordayıcının cinsiyet değişkeni olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları en iyi oyun oynama sıklığı bağımsız değişkeni ile açıklanmakta iken kızların dijital oyun bağımlılıkları en iyi başkasının hesabını kullanma bağımsız değişkeni ile açıklanmaktadır.

Kaya (2019) ilkokul öğrencilerinin dijital oyunlara yönelik algılarını incelenmiş ve bu kapsamda, ilkokul 3. ve 4. sınıftaki 389 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin bağımlılık durumlarıyla dijital oyunlardan etkilenmeleri arasında bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrencileri dijital oyunlardan vazgeçirme noktasında dikkatin başka aktivitelere çekilmesinin ve ebeveyn denetiminin önemli bir etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir.

Atak (2020) 10-14 yaş arası öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının sosyal becerilere etkisini incelemiş ve bu kapsamda 419 ortaokul öğrencisine ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda; dijital oyun bağımlılık düzeyinin arttıkça sosyal beceri düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığının okul, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuş; ortaokul öğrencilerinin az riskli düzeyde dijital oyun bağımlılığı gösterdiği ancak sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Delebe (2020) ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarı ve bazı fiziksel parametreler arasındaki ilişki incelenmiş bu kapsamda 505 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; dijital oyun bağımlılığının yaşa, cinsiyete, anne öğrenim düzeyine, internet bağlantısına ve dijital oyun oynama aracına sahip olma durumuna, sınav yeterlilik durumuna, sporcu lisansına sahip olma durumuna ve aile aylık gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayyıldız (2021) ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyleri ile olumsuz bilişsel hatalar ve duygusal-davranışsal sorunlar arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu kapsamda 739 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarıyla olumsuz bilişsel hatalar ve duygusal-davranışsal sorunlar arasında anlamlı fark olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığını; dikkat eksikliği, öğrencilerin davranışsal sorunları, akran sorunları, olumsuz bilişsel hatalar, duygusal sorunlar ve prososyal davranışların yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aras (2021) ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı çeşitli demografik değişkenlere göre incelediği ve dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkisi ortaya koyduğu çalışmasında 323 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; yalnızlık puanlarındaki artışın ve benlik saygısındaki azalışın dijital oyun bağımlılığını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve bir dijital oyunu kesintisiz oynama süresi gibi değişkenler ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öndeş (2022) dijital oyun bağımlılığı ile matematik başarıları ve motivasyonu arasındaki ilişki incelediği çalışmasında ilköğretim 3. ve 4. sınıftan 753 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmacı araştırma sonucunda; dijital oyun bağımlılığı ile matematik motivasyonu ve başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki saptamış; ebeveyn öğrenim

düzeyi yükseldikçe öğrencilerin başarı oranlarının da yükseldiğini belirtmiştir. Özel bir çalışma odasına sahip olan öğrencilerin olmayanlara göre ve okul öncesi eğitime alan öğrencilerin olmayanlara göre başarı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Dokumacı (2023) okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve okul öncesi eğitime devam eden 592 çocuğun ebeveynine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki bu çocukların sosyal becerileriyle dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin; erkek çocuklarda kızlara göre, dijital oyunlara daha fazla zaman ayıran çocuklarda ayırmayanlara göre daha yüksek olduğu ve dijital oyun bağımlılığı eğiliminin kardeş sayısından etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn öğrenim düzeyindeki ve ailenin sosyoekonomik düzeyindeki artışın ise dijital oyun bağımlılık eğilimini azalttığı tespit edilmiş çocukların dijital oyunlarla geçirdikleri süredeki artışın sosyal becerileri azalttığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Eskili (2023) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve öğrenme sorumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu kapsamda 676 ilkokul 4. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; ilkokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının az riskli düzeyde olduğu; öğrenme ve çalışma sorumluluklarının ise iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, dijital oyun bağımlılıkları ile öğrenme ve çalışma sorumluluklarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterirken; anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yerlikaya Alim (2023) ilkokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ve ebeveynlerin bu süreçte uyguladıkları dijital oyun rehberlik stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği bu çalışma kapsamında, ilkokulda öğrenim gören 475 öğrenim velisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; dijital oyun bağımlısı olmayan öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu; öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile ebeveyn birliktelikleri, kardeş sayısı, herhangi bir dijital cihaza sahip olma durumu arasında anlamlı fark bulunmadığı ancak cinsiyet ile anlamlı fark gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin dijital oyun bağımlılığını önleme noktasında dört farklı strateji

uyguladıkları ve bu stratejiler ile ebeveynlerin dijital oyunlara ilişkin eğilimleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Köse (2023) ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin narsisizm düzeylerinin ve yaşam doyumlarının dijital oyun bağımlılığını yordama düzeyini incelediği ve dijital oyun bağımlılığının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını incelediği çalışma kapsamında 721 3. ve 4. sınıf öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların dijital oyun bağımlılığını yordamada yaşam doyum ölçeğinin negatif bir etkiye; çocukluk çağı narsisizm ölçeğinin ise pozitif bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Çocukların dijital oyun bağımlılığını en çok açıklayan değişken ise çocukluk çağı narsisizmi olarak tespit edilmiştir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığının cinsiyete, sınıf düzeyine, teknolojik alet kullanım süresine, anne öğrenim durumuna ve oynanan oyun türüne göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Önlü (2024) ortaöğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerindeki obezite ile uyku kalitesi ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu kapsamda 6, 7 ve 8. sınıftan 902 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; gün içinde bilgisayar, telefon, tablet gibi cihazları 3 saat ve daha uzun kullananların, dijital oyunları 3 saat ve daha uzun süre oynayanların, oyun esnasında atıştırmalık tüketenlerin dijital oyun bağımlılığı ölçeğine göre riskli grupta oldukları ve bağımlı olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak dijital oyun bağımlılığı ile uyku kalitesinin obeziteyle herhangi bir ilişkisi saptanmamış, dijital oyun bağımlılığı arttıkça uyku kalitesinin kötüleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Funk et al. (2003) şiddet içerikli video oyunu oynayan çocukların bu oyunlara kısa ve uzun süre maruz kalmalarının duyarsızlaşmayla ilişkisini incelemiş ve bu kapsamda, 5-12 yaş arasındaki 66 çocuğa ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; şiddet içerikli bilgisayar oyunlarına uzun süre maruz kalma ile empati düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Hastings et al. (2009) çocukların video oyunu oynama miktar ve oyun içeriğinin davranışsal ve akademik sonuçlarla olan ilişkisini incelediği çalışmada 6-10 yaş arasındaki 70 çocuğa ve bu çocukların ailelerine ulaşmıştır. Araştırma

sonucunda; dijital oyun oynamak için ayrılan zaman ile saldırganlık arasında pozitif, okul yeterliliğiyle ise negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca şiddet içeren oyunların; dikkat sorunlarıyla pozitif, eğitimsel içeriklerle ise negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Gentile et al. (2011) patolojik video oyunu oynama ya da internet kullanımının yaygınlığını ve uzunluğunu incelemek, risk ve koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışma kapsamında, ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitime devam eden 3034 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; düşük sosyal becerilerin ve yüksek dürtüsellik; patolojik oyun bağımlılığı gelişimi noktasında risk faktörü olduğu tespit edilmiştir. Video oyunu bağımlılığı sonucunda ise anksiyete, depresyon, düşük okul başarısı ve sosyal fobi olduğu belirtilmiştir.

Kabali et al. (2015) küçük çocukların mobil medya cihazlarına maruz kalma ve bu cihazları kullanım durumlarını incelediği çalışma kapsamında, 6 ay ve 4 yaş arasındaki 350 çocuğa ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; 4 yaş çocuklarının yarısının kendine ait televizyon ve dörtte üçünün kendine ait bir mobil cihazın olduğu, çocukların %96,6'lık bir oranla tamamına yakının mobil cihaz kullandığı ve bu çocukların birçoğunun bu cihazları 1 yaşından önce kullanmaya başladığı saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin %70'inin ev işleri yaparken, %65'inin çocukların sakın kalmaları için ve %29'unun yatmadan önce çocuklarına mobil cihaz verdiğini, 2 yaşındaki çocukların çoğunun her gün bir mobil medya cihazı kullandığını, 3 ve 4 yaşındaki çocukların bu cihazların çoğunu yardım almadan kullandığını sonucuna da ulaşılmıştır.

Jeong et al. (2017) yalnızlık, saldırganlık, depresyon ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkileri çok boyutlu yapılar olarak ele alan ve ikinci dereceden bir oyun bağımlılığı modeli incelediği çalışma kapsamında herhangi bir dijital oyun oynamış farklı yaş gruplarındaki 789 kişiye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; oyun bağımlılığının en güçlü belirleyicisinin psikososyal değişkenlerden biri olan saldırganlık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca depresyonun ve yalnızlığın da saldırganlıkla güçlü bir ilişkisi olduğu; oyun bağımlılığı ile yalnızlık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Farchakh et al. (2020) Lübnanlı okul çocuklarının video oyunu bağımlılıkları ile dikkat, hafıza ve öğrenme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve 9-13 yaş arasındaki 566 çocuğa ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; video oyunu bağımlılığı artışı ile daha kötü yazılı ifade becerileri, epizodik hafıza, temel okuma becerileri, problem çözme ve klinik dikkat arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anitha et al. (2021) Hintli çocuklar arasındaki medyaya maruz kalma durumunun erken çocukluk gelişimi ve davranışı üzerindeki etkisini incelemiş ve bu bağlamda 18 ay ile 12 yaş arası 613 çocuğa ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; en çok kullanılan dijital araçların televizyon ve akıllı telefonlar olduğu, günlük ortalama 2,11 saat ekrana bakıldığı ve %28,1 oranındaki ekran bağımlılığı yaygınlığının çoğunluğu erkek çocuklarda olduğu saptanmıştır. Ayrıca ekran süresi ve medya bağımlılığı artışının problem çözme, iletişim ve kişisel-sosyal alanlara ek olarak hiperaktivite, davranış ve yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) problemleriyle ilişkili kaygılarla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meng et al. (2022) genel popülasyondaki dijital bağımlılığın küresel yaygınlığına ilişkin sistematik bir inceleme gerçekleştirmiş ve toplam 507 bağımsız çalışmaya ve 498 makaleye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; düşük/düşük-orta gelirli ülkelerde ve Doğu Akdeniz bölgesinde dijital bağımlılığın daha yaygın olduğu, erkeklerin internet ve oyun bağımlılığı risklerinin kızlardan daha yüksek olduğu, son yirmi dijital bağımlılık eğiliminde artış gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Xu et al. (2023) video oyununa katılım ile çocukların sosyal gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve 431 ebeveyne ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların video oyununa katılımlarıyla sosyal gelişimlerinin negatif yönde bir ilişki içinde olduğu ve yürütücü işlevlerin bu ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca video oyununa katılımıla yürütme işlevi arasında negatif yönlü ilişkinin, çocuklar büyüdükçe daha da belirginleştiği sonucuna da ulaşılmıştır.

2.7. Sosyal, Duygusal ve Ahlaki Gelişim ile İlgili Araştırmalar

Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde karşılaşılan birçok çalışmada, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimin, farklı yaş gruplarındaki bireyleri çeşitli şekillerde etkilediğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Bu bölümde sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim ilişkili yürütülen, alanyazında yer alan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Obalar (2009) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerinin sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleriyle ilişkisini incelemiş ve 304 birinci sınıf öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; okullarının bulunduğu sosyo- kültürel çevre ile okuma yazma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okuma yazma becerileri ile zekâ düzeyleri ve sosyal duygusal uyum arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Samancı ve Diş (2014) ilkokullardaki sosyal becerileri zayıf olan öğrencilerin okuldaki tutum ve davranışlarını, öğretmen görüşlerine ve öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik uygulamalarını incelemiş ve bu kapsamda, sınıfında sosyal becerileri zayıf olan öğrenci bulunan 26 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal becerileri zayıf olan öğrencilerin genel itibarıyla akademik yönden de başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal yönden zayıf öğrencilerin hem öğretmenleri hem de arkadaşlarıyla pek fazla iletişim kurmadıkları, düşüncelerini ifade etmek istemedikleri, konuşma becerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2017) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler göre incelemiş ve bu kapsamda, ilkokul 3 ve 4. Sınıftaki 484 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ölçek genelinde cinsiyete, yaşa ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Ancak sınıf düzeyi değişkeninde özgüven, dürtü kontrolü ve arkadaşlık ilişkileri alt boyutlarında üçüncü sınıf öğrencilerinin lehine; yaş değişkeninde ise arkadaşlık algısı ve arkadaşlık ilişkileri alt boyutlarında 8 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Bozgün ve Baytemir (2019) 8-12 yaş aralığındaki çocukların sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerini belirlemek için Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğini (SDAGO) Türkçeye uyarlamıştır. Bu kapsamında ilkokul eğitimi alan 458, ortaokul eğitimi alan 340 öğrenciye ulaşmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda; iki örneklem grubu için de modelin anlamlı olduğu ve yüksek uyum değerleri ürettiği tespit edilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği, Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeğinin (ASYÖ) kullanımıyla incelenmiştir. Buna göre her iki örneklem grubu için de

SDAGO'nun alt boyutları ve toplam puanı ASYÖ ölçeğiyle orta ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini, akademik cesaretlerini ve öznel iyi oluşlarını etkileyen değişkenleri incelemiş ve ilkokul dördüncü sınıftaki 582 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim almış olan ve günlük kitap okuma alışkanlığı yüksek olan kızların sosyal-duygusal gelişimlerinin, akademik cesaretlerinin ve öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aydoğan (2020) anasınıfı ve ilkokul öğrencilerinin ahlaki kararlarının bazı değişkenlere göre farklılığını tespit etmek amacıyla 200 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; kasıtlı eylemlerde alınan kararların yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterirken; kasıtlı ya da kaza niyetiyle gerçekleşen eylemlere ilişkin alınan kararların yaş ve cinsiyet değişkeniyle anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Baykal ve Yelken (2021) ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal ahlaki gelişimleriyle öğretmenlerin ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerini incelemiş ve bu kapsamda 399 ilkokul 3. Sınıf öğrencisine ve 24 üçüncü sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal ve ahlaki gelişimlerinin yüksek olduğu, sosyal aktivitelere ilgisi olan öğrencilerin olmayanlara göre sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin sosyal duygusal ve ahlaki gelişimle ilgili görüşlerine göre öğrencilerin ailelerine, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumlu davranışlara sahip olduğu ve öğrencilerin sosyal duygusal ve ahlaki gelişimlerinin yeterli düzeyde olduğuna inanıldığı gözlenmiştir.

Uçak (2021) 5-6 yaş çocuklarındaki tablet ve telefon kullanımının sosyal-duygusal gelişim üzerindeki etkisini incelemiş ve anaokuluna devam 385 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda çocukların tablet/telefon kullanımlarının kullanım şekli, süresi, denetim durumu gibi açılardan sosyal-duygusal gelişimi etkilediği tespit edilmiştir.

Bozgün (2021) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleriyle okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun aracılık rolünü incelemiş ve bu kapsamda 582 ilkokul öğrencisine

ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal-duygusal gelişimin; okuma-yazma motivasyonu, azim ve okulda öznel iyi oluşla doğrudan pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca azim ve okulda öznel iyi oluşun sosyal-duygusal gelişimle okuma-yazma motivasyonu arasında tam aracı rolünde olduğu saptanmıştır.

Kavafoğlu (2023) ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarıyla öğrencilerin sosyal- duygusal- ahlaki gelişimleri, algıladıkları okul yaşantıları ve okuldaki pozitif yaşantıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada 5. ve 6. sınıfa devam eden 301 öğrenciye ve bu öğrencilerin ebeveynlerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarıyla öğrencilerin sosyal duygusal ve ahlaki gelişimleri ve okul yaşantıları arasında bir ilişki saptanmıştır. Cezalandırıcı tepkinin ve duygu odaklı tepkinin sosyal- duygusal ve ahlaki gelişimi yordadığı tespit edilmiştir.

Kıran Akça (2023) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleriyle empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve 8-14 yaş arası 460 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleriyle empatik eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş; ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin ve empatik eğilimlerinin ortaokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

2.7.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Hallam (2009) ilkokuldaki öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış olan sosyal-duygusal öğrenme programını değerlendirmek için yürüttüğü bu çalışmada, 5-11 yaş arası 102 öğrenciye, 34 öğretmene, 13 okul müdürüne ve 19 veliye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan programın, personelin çocukların sosyal ve duygusal yönlerine ilişkin anlayışlarını artırdığı ve öğrencilerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olduğu, böylece davranışlarını değiştirdiği ve öğrencilerle olan etkileşimde kendilerine olan güveni artırdığı görülmüştür.

Ji et al. (2013) öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme ve ahlaki gelişim becerilerine yönelik tasarlanan bir eğitim programı katılımcılarının sosyal-duygusal

gelişimlerini saptayabilmek için Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği geliştirdiği çalışmasını devlet okullarındaki 8-12 yaş arası öğrencilerle yürütmüştür. Araştırma sonucunda; erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin ve karakterinin farklı yönlerinin değerlendirilmesi için uygun olduğu ve bu dönemdeki önemli sonuçlar için gelişimsel rollerin araştırılması için yararlı olabileceği tespit edilmiştir.

Banerjee et al. (2016) İngiltere’de 7-11 yaş arası ilkokul çocuklarının eğitiminde iyi oluş, azim (dayanıklılık) ve sosyal-duygusal gelişim tabanlı okul müfredatının etkilerine ilişkin derleme bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada okullarda sosyal-duygusal öğrenme tabanlı uygulanan müfredatın çeşitli becerileri ve olumlu özellikleri arttırarak, azim ve iyi oluş gibi duygusal faktörleri etkilediği ifade edilmiştir. Bu sebeple sosyal-duygusal gelişim destekli müfredatın bu yönleri göz önünde bulundurularak planlı ve gözden geçirilmiş programlar aracılığıyla öğrenmeye katkı sağlayacağına dikkat çekilmiştir.

Thomson et al. (2018) ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencileri için kullanılabilecek; öğrencilerin okuldaki öznel iyi oluşlarını ve sosyal-duygusal gelişim düzeylerini belirleyecek “The Middle Years Development Instrument” isimli ölçme aracının geliştirmişlerdir. Araştırma kapsamında ilkokul dönemindeki öğrencilerin okuldaki öznel iyi oluşlarının incelenmesinin gerekli olduğu vurgulanmış ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin belirlenmesi amacıyla, akranı-ebeveyne bağlanma, okul dışı öğrenme ortamları ve uyku ve beslenme gibi öğrencilerin çevresel yaşantısını inceleme noktasında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Baines and MacIntyre (2022) ilkokul öğrencilerinin yemek zamanlarında akranlarıyla olan sosyal deneyimlerini ve bu deneyimlerinin değerine ilişkin algılarını incelemiş ve bu kapsamda, 316 ilkokul öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda; yemek zamanının çocuklar için bir anlamı olduğu, çocukların keyif aldığı sosyal zamanları oluşturduğu, onlar için önemli olan konuları tartışmak için uygun zaman yarattığı ve öğrenci etkileşimi noktasında önemli fırsatlar sağladığı görülmüştür. Bu sebeple yemek saatlerinin ders ve öğrenme yoğunluğundan uzaklaşmak sunduğu sürenin yanı sıra, sadece akranlarla etkileşim esnasında öğrenilebilecek sosyal

becerilerin kazanılmasına ve okula ilişkin olumlu duygulara önemli ölçüde yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Yang, Deng and Weng (2023) ilkököl öğrencilerinin okuma, matematik ve fen alanlarındaki akademik başarıları, sosyal-duygusal yeterlilikleri ve kişilerarası ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu kapsamda 3995 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmış ve bunların 2789'u iki yıl sonra bir takip anketiyle takip edilmiştir. Araştırma sonucunda; akademik başarıyla sosyal tercih ve öğretmen-öğrenci ilişkileri arasında ve sosyal-duygusal yeterlilikler ile akademik başarı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ancak okuma, matematik ve fen alanlarında bu karşılıklı ilişkilerde anlamlı fark tespit edilmemiştir.

2.8. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Alanyazın incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı kapsamında yürütülen birçok çalışma ile karşılaşmaktadır. Özellikle son yıllarda bu konuyla ilgili çalışma sayısında bir artış gözlenmektedir. 2023 yılında Ulusal Tez Merkezi'nde dijital oyun bağımlılığıyla ilgili yayınlanan 33 tez, 2024 yılında yayınlanan 5 tez bulunmaktadır. Ayrıca aynı konu ile ilgili 2023 yılına ait 6 tezin, 2024 yılına ait 14 tezin hazırlandığı görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında dijital oyun bağımlılığı ile ilgili 22'si yurtiçi, 9'u yurtdışı olmak üzere toplam 31 çalışmaya ulaşılmış ve değerlendirmeye alınmıştır. Ulaşılan çalışmaların on üç tanesinin (Bilgi 2005; Şahin ve Tuğrul 2012; Can Bilgin 2015; Torun vd 2015; Hazar 2016; Demirli ve Aydın 2017; Atak 2020; Delebe 2020; Farchakh et al. 2020; Ayyıldız 2021; Aras 2021; Eskili 2023; Önlü 2024) örneklemini ortaokul öğrencileri; on tanesinin (Hastings et al. 2009; Erboy 2010; Horzum 2011; Burak 2013; Çankaya ve Ergin 2015; Oral 2018; Kaya 2019; Öndeş 2022; Yerlikaya Alim 2023; Köse 2023) örneklemini ilkököl öğrencileri; üç tanesinin (Kabali et al. 2015; Dokumacı 2023; Xu et al. 2023) örneklemini ebeveynler ve dört tanesinin (Funk et al. 2003; Gentile et al. 2011; Jeong et al. 2017; Anitha et al. 2021) örneklemini farklı yaşlarda olan çocuklar oluşturmuştur. Ayrıca bir derleme çalışmasının (Meng et al. 2022) yürütüldüğü görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda dijital oyun bağımlılığının benlik saygısı, sosyal beceriler, (Demirli ve Aydınır 2017; Atak 2020; Dokumacı 2023; Xu et al. 2023), iletişim becerileri, yalnızlık, saldırganlık, akademik başarı (Bilgi 2005; Hastings et al. 2009; Burak 2013; Çankaya ve Ergin 2015; Can Bilgin 2015; Torun vd 2015; Jeong et al. 2017; Delebe 2020; Eskili 2023) gibi değişkenlerle birlikte kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra dijital oyun bağımlılığının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim durumu, dijital araca sahip olma durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey (Horzum 2011; Şahin ve Tuğrul 2012; Oral 2018; Aras 2021) durumu gibi demografik özelliklere göre farklılık göstermesini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Alanyazında dijital oyun bağımlılığı ve sosyal duygusal ve ahlaki gelişim (Öztürk 2021) alanı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde dijital oyun bağımlılığının; benlik saygısı ile ilişkisinin (Demirli ve Aydınır 2017; Demirbozan 2019; Erkılıç 2021), yalnızlık ile ilişkisinin (Bilgi 2005; Öncel ve Tekin 2015; Kök vd 2018; Kılıç 2020; Erkılıç 2021; Seki ve Kurnaz 2021; Kavlak vd 2022), empati ile ilişkisinin (Çankaya ve Ergin 2015; Kılıç 2019), bilinçli farkındalık düzeyi ile ilişkisinin (Keskin 2019), utangaçlık ile ilişkisinin (Ayas 2012), öfke, saldırganlık ve şiddet eğilimi ile ilişkisinin (Burak 2013; Hazar vd 2017; Jeong et al. 2017; Çakıcı 2018; Yücel ve Şan 2018; Güvendi vd 2019; Karabulut 2019; Küçük ve Çakır 2020) yaşam biçimi davranışları ile ilişkisinin (Aksoy 2018; Köse 2023), sosyal eğilimler ve özdenetim ile ilişkisinin (Aksel ve Sarı 2020), sosyalleşme, sosyal beceriler ve sosyal yeterlikler ile ilişkisinin (Koçak ve Köse 2014; Arnott 2016; Atak 2020; Aslan vd 2022; Kay 2022; Dokumacı 2023; Xu et al. 2023) incelendiği görülmüştür.

Okul öncesi ve ilkokul döneminde şekillenen sosyal duygusal ve ahlaki gelişim (Kandır ve Alpan 2008; Özdemir 2011; Anitha et al. 2021), bireylerin kendi duygularını (Özdemir vd 2019), başkalarının duygularını anlaması, empati kurması (Çankaya ve Ergin 2015; Özbey 2019; Esen Aygün 2019; Yıldız ve Kahraman 2021; Kıran Akça 2023), duygularını kontrol edebilmesi, davranışlarını düzenlemesi, kendisiyle ve çevresindekilerle uyum içerisinde olması durumunu ifade etmektedir (Kandır ve Alpan 2008; Samancı ve Diş 2014). Bu dönem, sosyal ve duygusal gelişim açısından oldukça önemli ve kritik bir süreç olarak görülmektedir (Özdemir vd 2012; Yavuzer ve Demir 2016; Santrock 2018; Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat 2018). Bu

kritik dönemde çocukların, sosyal kuralları öğrenmelerine (Yıldız ve Çetin 2018; Ozan 2019), akademik başarılarını geliştirmesine (Candan ve Yalçın 2018; Gül Kapçı vd 2015), okula uyum sağlamaların ve diğer bireylerle daha kolay etkileşim kurmalarına (Şahin ve Şahin 2020; Bozgün ve Akın Kösterelioğlu 2020; Bozgün 2021) rehberlik edilerek sosyal duygusal ve ahlaki gelişimleri desteklenmelidir (Elias 2009; Elias and Mocerı 2012; Dalkılıç 2014; CASEL 2017).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MATERYAL VE YÖNTEM

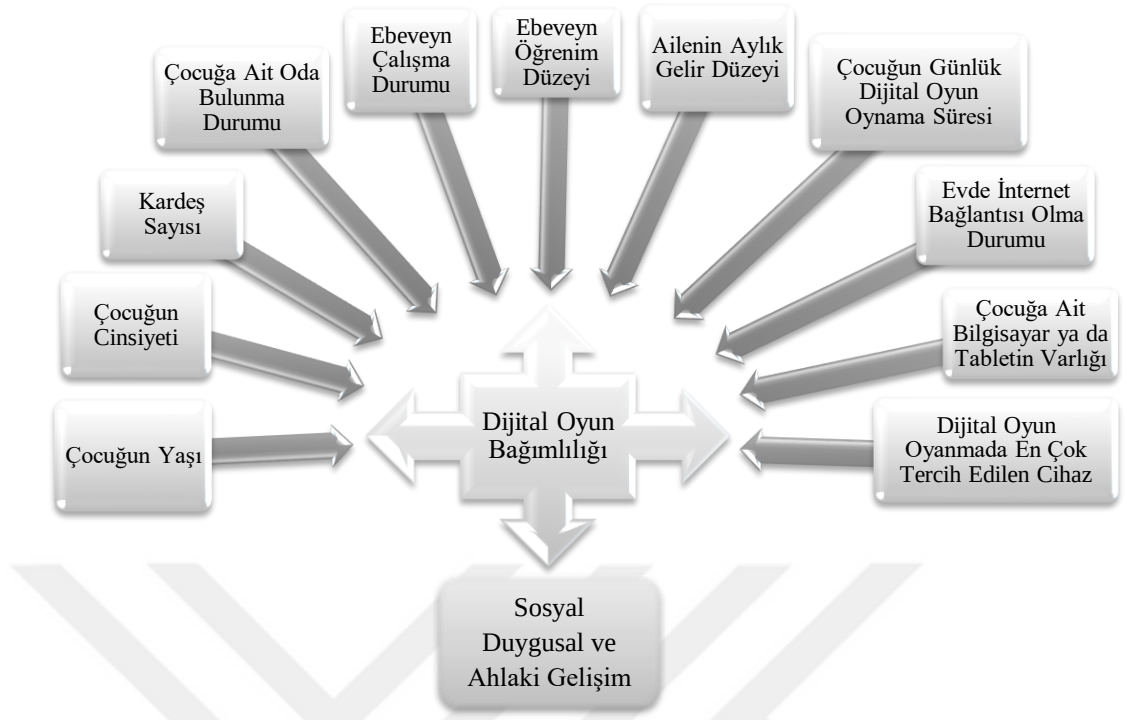
Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile elde edilen verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Araştırma kapsamında cevaplanması amaçlanan tüm soruları başarılı bir şekilde açıklayabilmek için karma yöntem kullanılmıştır. Karma (mixed) yöntem, araştırma problemlerine cevap bulmak amacıyla hem nitel hem de nicel verilerin araştırmacı tarafından toplandığı, elde edilen verilerin bir araya getirildiği ve bu sayede çıkarımlara varılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell 2017). Karma araştırmalar farklı yöntemlerle desteklenerek güçlü delillere ulaşma olanağı sunması açısından tek bir yöntemin zayıflığını ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır (Oral ve Çoban 2020). Ayrıca araştırma karma yöntemin alt başlıklarından açıklayıcı sıralı desen ile yürütülmüştür. Bu desen iki basamaktan meydana gelir. Araştırmanın ilk basamağında, nicel veriler toplanır ve elde edilen bulguların analizinin yapılmasından sonra araştırmanın ikinci basamağı olan nitel veriler toplanır. Elde edilen nitel veriler, nicel verileri açıklamada kullanılır (Creswell 2017).

Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseniyle yapılan bu araştırmanın nicel aşamasında tarama modeli kullanılmıştır. Bu model büyük bir grubun araştırmaya konu olan özelliklerini mevcut haliyle betimlemeye çalışır (Büyüköztürk vd 2014; Can 2019; Karasar 2005).

Araştırmanın nicel boyutunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve incelenen değişkenlerin demografik özellikler açısından istatistiki olarak anlamlı fark gösterip göstermeme durumlarının saptanması amaçlanmış ve çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişki Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1: Değişkenler arasındaki ilişki

Araştırmanın nitel aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, araştırma konusuyla ilgili araştırmacının derinlemesine bilgi edinmesini sağlar. Ayrıca araştırmacıya, çalışmanın başında hazırlanan görüşme formuna bağlı kalarak, yeni sorular ekleyebilme esnekliği sunar (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu sebeple araştırmanın nitel boyutunda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun deneyimleri, dijital oyun tercihleri ve dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Nitel aşamada incelenen durumlar Şekil 3.2’de sunulmuştur.

İlkökul Dördüncü Sınıf Öğrencileri ve Dijital Oyunlar	Dijital Oyun Seçiminde Öğrencilerin Dikkat Ettikleri
	Dijital Oyun Oynama Sebepleri
	Dijital Oyunların Etkileri
	Sokak Oyunu ve Dijital Oyun Arasında Tercih
	Dijital Oyunların Yasaklanması Durumunda Hissedilenler

Şekil 3.2: Nitel araştırmada incelenen durumlar

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Araştırma Grubu

Bu araştırmanın nicel kısmının evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Van ilinde ilkokul dördüncü sınıfta öğrenime devam eden tüm öğrenciler oluşturmuştur. Evrenin dördüncü sınıflardan oluşmasının sebebi; bu yaşlardaki çocukların bir şeyi derinlemesine düşünmeyi sevmeleri, konuşma ve iletişimin bu dönemdeki çocuklar için oldukça önemli olmasıdır (Bağcı Ayrancı 2018). Araştırma sürecinde evrendeki tüm öğrencilere ulaşmak mümkün olmadığı için evreni temsil edeceği düşünülen ve uygun örneklem yöntemi ile araştırma sürecine dahil edilen 1124 öğrenci çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Uygun örneklem; araştırmacının zaman ve uygulama noktasında kendisine kolaylık sağlayan, erişilmesi kolay ve yakın bir durumu seçmesi olarak açıklanmaktadır (Dawson and Trapp 2001; Gravetter and Forzano 2012).

Cohen ve diğerlerine (2000) göre araştırmaların örneklem büyüklüğünü oluşturan kişi sayısının %95 güven düzeyi ve %5 güven aralığında olduğu kabul edildiğinde, en az 377 olması gerekmektedir. Fowler (2013)'a göre ise $\pm$ %4 hata sınırı ve %95 güven düzeyinde örneklemdeki kişi sayısının 500 kişi olması gerekmektedir.

Bu sebeple bu araştırma için çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve araştırmacının çalıştığı ilçedeki öğrenciler öncelikli olmak üzere, Van ilinin diğer merkez ilçelerindeki öğrencilerin örneklem grubuna dahil edilmiş olması uygun örneklem yöntemiyle çalışma grubunun belirlendiğinin göstergesidir.

Nicel aşamada araştırma örneklemini oluşturan öğrencilere dair demografik özellikler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo.3.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri (n=1124)

Özellik		f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	579	51,5
	Erkek	545	48,5
Yaş	9 Yaş	358	31,8
	10 Yaş	702	62,5
	10 Yaş ve üstü	62	5,5
	Cevaplanmayan	2	0,2
	İlkokul	471	42
Anne Öğrenim Düzeyi	Ortaokul	236	21
	Lise	208	18,5

	Üniversite ve üstü	135	12
	Cevaplanmayan	74	6,5
	İlkokul	214	19
	Ortaokul	242	21,6
	Lise	329	29,2
	Üniversite ve üstü	303	27
	Cevaplanmayan	36	3,2
	Çalışıyor	145	13
	Çalışmıyor	968	86
	Cevaplanmayan	11	1
	Çalışıyor	1041	92,6
	Çalışmıyor	70	6,2
	Cevaplanmayan	13	1,2
	Tek Çocuk	70	6,2
	2-3 Kardeş	654	58,2
	4 Kardeş ve üstü	400	35,6
	Var	583	51,9
	Yok	538	47,8
	Cevaplanmayan	3	0,3
	Var	692	61,5
	Yok	431	38,4
	Cevaplanmayan	1	0,1
	Var	477	42,4
	Yok	647	57,6
	Telefon	636	56,6
	Tablet	220	19,6
	Bilgisayar	63	5,6
	Hiçbiri	198	17,6
	Cevaplanmayan	7	0,6
	1 saatten az	695	61,8
	1-2 saat	315	28
	3-4 saat	66	5,9
	5 saat ve üstü	46	4,1
	Cevaplanmayan	2	0,2
	0-5500 TL	283	25,1
	5501-8500 TL	393	35
	8501-13.000 TL	260	23,2
	13.001 TL ve üstü	172	15,3
	Cevaplanmayan	16	1,4

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmada % 51,5 (n=579) oranında kız, % 48,5 (n=545) oranında erkek öğrencinin araştırma sürecine dahil edildiği görülmektedir. Araştırma sürecine dâhil edilen öğrencilerin yaşları incelendiğinde; n=358 çocuğun 9

yaşında, n=702 çocuğun 10 yaşında ve n=62 çocuğun 10 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ebeveynlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde annelerin %42'si (n=471) ilkokul mezunuyken babaların %19'unun (214) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Lisans ve üstü eğitim seviyesine sahip ebeveynlere ait veriler dikkate alındığında annelerin %12'sinin (n=135) babalarınsa %27'sinin (n=303) lisans ve üstü eğitim aldığı görülmektedir. Ortaokul mezunu olan annelerin oranı %21 (n=236) ortaokul mezunu babaların oranı % 21,6 (n=242) iken lise mezunu olan annelerin oranının %18,5 (n=208) ve lise mezunu babaların oranının %29,2 (n=329) olduğu da görülmektedir.

Ebeveynlerin bir işte çalışıp çalışma durumları incelendiğinde annelerin %86'lık bir oranla (n=968) büyük bir kısmının bir işte çalışmadığı; babaların %92,6'lık (n=1041) büyük bir oranla (n=555) bir işte çalıştığı görülmektedir. Buna karşın %6,2 (n=70) oranında çok az bir baba bir işte çalışmamakta ve %13 (n=145) oranında çok az bir anne bir işte çalışmaktadır.

Çocukların kendisi dâhil kardeş sayıları incelendiğinde; büyük bir kısmının (n=654) 2-3 kardeş olduğu, bunun yanı sıra tek çocuk olanların n=70 kişi, 4 kardeş ve üstü olanların n=400 kişi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait oda bulunma durumları incelendiğinde kendisine ait odası olan (n=583, %51,9) ve olmayan (n=538, %47,8) çocukların sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların %61,5'i (n=692) evinde internet bağlantısına sahipken; %38,4'ünün (n=431) evinde internet bağlantısı bulunmamaktadır.

Öğrencilerin kendilerine ait tablet, bilgisayar ya da telefon gibi cihazların bulunma durumları incelendiğinde; %57,6 (n=647) oranında çocuğun kendisine ait herhangi bir cihazın bulunmadığı, %42,4 (477) oranında çocuğunsa kendisine ait bir cihazının olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dijital oyun oynarken tercih ettiği dijital araçlar incelendiğinde; %56,6 (n=636) oranıyla en çok tercih edilen cihazın telefon, en az tercih edilen cihazın ise %5,6 (n=63) bilgisayar olduğu görülmektedir. Ayrıca tablet tercih eden çocukların oranının %19,6 (n=220) olduğu ve dijital oyunlar için hiçbir cihazı tercih etmeyen

çocukların oranının %17,6 (n=198) ile tablet tercih eden çocuklara yakın olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin günlük dijital oyun oynama süreleri incelendiğinde; çocukların %61,8'lik (n=695) bir oranla yarısından çoğunun 1 saatten az, %28'inin (n=315) 1-2 saat, %5,9'unun (n=66) 3-4 saat ve sadece %4,1'lik (n=46) bir oranla çok azının 5 saat ve üstünde dijital oyunlara zaman ayırdığı görülmektedir. Son olarak ailelerin aylık gelir düzeyleri incelendiğinde; %25,1 (n=283) oranında ailenin 0-5500 TL (düşük sosyoekonomik) gelire sahip olduğu görülmektedir. Ailelerin %35'inin (n=393) 5501-8500 TL, %23,2'sinin (n=260) 8501-13.000 TL ve %15,3'ünün (n=172) 13.001 TL ve üstü gelire sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile ulaşılan Erciş ilçesindeki ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 49 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı, görüşmeler birbirini tekrar etmeye başladığında veri doygunluğuna ulaştığını fark etmiş ve görüşmeleri kırk dokuzuncu öğrencide sonlandırmıştır (Morse 2016). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratiklik kazandırmakta ve diğer örnekleme yöntemlerinin uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Araştırmanın nitel kısmını oluşturan öğrencilere ilişkin demografik özellikler ve frekans dağılımları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo.3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik		f	Özellik		f
Cinsiyet	Kız	26	Kendisine Ait Oda	Var	35
	Erkek	23		Yok	14
Evde İnternet Bağlantısı	Var	35	Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	2
	Yok	14		2-3 Kardeş	33
	Bilmiyorum	3		4 Kardeş ve üstü	14
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	17	Yaş	9	16
	Ortaokul	7		10	32
	Lise	14		11	1
	Üniversite	8		Telefon	14

Baba Öğrenim Düzeyi	Bilmiyorum	2	Sahip Olunan Dijital Araçlar*	Tablet	27
	İlkokul	3		Bilgisayar	12
	Ortaokul	5		Oyun Konsolu	1
	Lise	22		Hiçbiri	12
	Üniversite	17		Diğer	4
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	7	Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	48
	Çalışmıyor	42		Çalışmıyor	1
Aylık Gelir Düzeyi	0-5500 TL	2	Günlük Dijital Oyun Oynama Süresi	1 saatten az	19
	5501-8500 TL	8		1-2 saat	27
	8501-13.000 TL	24		3 saat ve üstü	1
	13.000 ve üstü	15		Hiç Oynamayan	2

*Sahip olunan dijital araçların veri toplamlarındaki farklılık katılımcıların bazısının birden fazla cihaza sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırma sürecine dahil edilen ve görüşme yapılan 49 çocuktan 26'sının kız, 23'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu çocukların 16'sının 9, 32'sinin 10 ve 1 kişinin ise 11 yaşında olduğu ve 2'sinin tek çocuk, 33'ünün 2-3 kardeşe ve 14'ünün 4 ve üstü kardeşe sahip olduğu da görülmektedir. Çocukların annelerinin 17'si ilkokul, 7'si ortaokul, 14'ü lise mezunu iken 8'inin annesi üniversite mezunudur. Annelerin 42'si bir işte çalışmamakta, buna karşın 7 anne bir işte çalışmaktadır. Çocukların babalarının 3'ü ilkokul, 5'i ortaokul, 22'si lise mezunuyken 17 çocuğun babası üniversite mezunudur. Babaların 48'i bir işte çalışmakta iken 1 baba herhangi bir işte çalışmamaktadır. Ayrıca 5 çocuğun 3'ü annesinin, 2'si babasının öğrenim durumunu bilmemektedir. Çocukların 35'inin evinde kendisine ait bir odası bulunmasına karşın 14 çocuğun kendisine ait odası bulunmamaktadır. Çocukların 35'inin evinde internet bağlantısı olmasına karşın 14 çocuğun internet bağlantısı bulunmamaktadır. Ailelerin büyük bir çoğunluğunun aylık gelir düzeylerinin 8501-13.000 TL arasında olduğu ve çok az ailenin 0-5500 TL gelire sahip olduğu görülmektedir. Çocukların sahip oldukları dijital araçlar incelendiğinde 27 çocuğun tabletinin olduğu, 12 çocuğun ise herhangi bir dijital araca sahip olmadığı görülmektedir. Son olarak çocukların günlük dijital oyun oynama sürelerine ait frekanslar incelendiğinde çocukların büyük bir kısmının 1-2 saat arasında dijital oyunlara zaman ayırdığı görülmektedir. Çok az çocuk 3 saat ve üzerinde dijital oyun oynamaktadır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel boyutunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve ebeveynlerinin demografik bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini ölçmek için “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇİDOBÖ)”, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini ölçmek için ise “Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGÖ)” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve 8 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak amacıyla kullanılan ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Formda öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, kendisine ait oda, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, ailenin aylık gelir düzeyi gibi demografik özelliklere ve dijital bir araca sahip olma durumu, dijital oyunlarla geçirilen süreye ait sorular yer almaktadır.

Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇİDOBÖ): Hazar ve Hazar (2017) tarafından geliştirilen 24 madde, 4 alt boyuttan oluşan ve ters madde içermeyen ölçeğin alt boyutları; “oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer”, “dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma”, “yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma” ve “bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi” şeklinde sınıflandırılmıştır. 5li likert tipinde oluşturulan ölçekten alınabilecek en düşük puan 24 iken en yüksek puan 120 olarak hesaplanmakta ve ölçek puanları derecelendirilirken; 1-24 puan arası normal grup, 25-48 puan arası az riskli grup, 49-72 puan arası riskli grup, 73-96 puan arası bağımlı grup ve 97-120 puan arası yüksek düzeyde bağımlı grup olarak ifade edilmektedir (Hazar ve Hazar, 2017).

Hazar ve Hazar (2017) ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla Cronbach’s Alpha değerlerini (güvenirlik katsayılarını) oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna

yüklenen değer = .81, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma = .78, yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma = .67 ve bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi = .76 ve ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı= .90 olarak belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının kümülatif varyans oranının % 47.953 olduğu ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri incelenerek ölçeğin faktörel yapısının kabul edilebilir ve güvenilir olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple tüm bu koşullar göz önünde bulundurulmuş ve ölçeğin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna inanılarak araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonunda kullanılan bu ölçeğin Cronbach's Alpha katsayı değerleri Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo.3.3. ÇİDOBÖ Ölçeği Alt Boyutlarının ve Ölçek Toplamının Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek Boyutları	Cr-α
Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer	,745
Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma	,713
Yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma	,442
Bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi	,651
Toplam	.869

Tablo 3.3 incelendiğinde kullanılan ölçeğin genelinde Cronbach's Alpha katsayısı= .869 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutunda .745 olarak hesaplanan ve en yüksek değeri alan Cronbach's Alpha katsayısının yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutunda en düşük değerini aldığı ve .442 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGÖ): Bozgun ve Baytemir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan, 28 madde ve 6 alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları; “olumlu sosyal davranış”, “dürüstlük”, “benlik gelişimi”, “öz-kontrol”, “okulda saygı” ve “evde saygı” şeklinde sınıflandırılmıştır. 4'lü likert tipinde

derecelendirilen ve ters madde içermeyen ölçekten alınabilecek toplam puan 28 ile 112 arasında değişiklik göstermektedir.

Bozgün ve Baytemir (2019) ölçeği ilkökul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan iki farklı gruba uygulamış ve her grup için ayrı ayrı ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerlerini (güvenirlik katsayılarını) hesaplamıştır. İlkokul öğrencileri için ölçeğin güvenilirlik katsayıları; olumlu sosyal davranış = .66, dürüstlük = .69, benlik gelişimi = .48, öz-kontrol = .55, okulda saygı = .68, evde saygı = .56 ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı= .88 olarak belirtilmiştir.

Ayrıca doğrulayıcı faktör analizlerinin yapıldığı ölçekte uyum indekslerinin incelendiği ve faktörlerin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple tüm bu koşullar göz önünde bulundurulmuş ve ölçeğin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna inanılarak araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonunda kullanılan bu ölçeğin Cronbach's Alpha katsayı değerleri Tablo 3.4'de sunulmuştur.

Tablo 3.4. SDAGÖ Ölçeği Alt Boyutlarının ve Ölçek Toplamının Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek Boyutları	Cr-α
Olumlu sosyal davranış	,604
Dürüstlük	,658
Benlik gelişimi	,585
Öz-kontrol	,490
Okulda saygı	,697
Evde saygı	,663
Toplam	.885

Tablo 3.4 incelendiğinde kullanılan ölçeğin genelinde Cronbach's Alpha katsayısı= .885 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin okulda saygı alt boyutunda .697 olarak hesaplanan ve en yüksek değeri alan Cronbach's Alpha katsayısının öz-kontrol alt boyutunda en düşük değerini aldığı ve .490 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Konuyla ilgili gerekli alan yazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından soru havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan bu soru havuzundan eleme yapılarak 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan görüşme formu alanında üç uzmana (1 alan uzmanı, 1 eğitim bilimleri uzmanı, 1 dil uzmanı) gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine dayanarak düzenlenen formdan 2 soru çıkarılmış ve katılımcıların demografik özellikleri hariç form 8 soru ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında hazırlanan görüşme formu; 8 çocuk ile pilot görüşmeler yapılarak, soruların anlaşılabilirliği kontrol edildikten sonra araştırmacı ve bir bilim uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Görüşme formları analiz edildikten sonra tekrar uzman görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleriyle analiz sonuçları karşılaştırılarak forma son şekli verilmiştir.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Veriler toplanmaya başlamadan önce Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuştur. Etik kurul onayı alındıktan sonra Van Valiliği ve Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izinler alınarak 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri toplanırken araştırmacı, ilçe merkezlerinde bulunan okulları ziyaret etmiş, okul müdürlerine ve sınıf öğretmenlerine araştırma için gerekli izinlerin alındığını belirterek araştırmanın amacı hakkında onları bilgilendirmiştir. Ardından sınıflara girerek öğrencilerle tanışmış ve araştırmanın amacıyla ilgili öğrencilere bilgi vermiştir. Ayrıca verileri toplamaya başlamadan önce öğrencilere; araştırmaya katılımda gönüllülüğün esas olduğunu, ölçeklere herhangi bir isim soy isim yazmayacakları için formları gönül rahatlığı ile doldurabileceklerini, toplanan verilerin araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacağını, başka biriyle paylaşılmayacağını ve araştırmaya katılmaya karar verdikten sonra da ölçeği doldurmaktan istedikleri an vazgeçebileceklerini vurgulanmış ve ölçek formlarında aynı açıklamalara yazılı olarak yer vermiştir. Gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere önceden hazırlanan ölçek formları araştırmacı tarafından dağıtılarak ölçeği nasıl doldurmaları gerektiği açıklanmıştır. Öğrencilerden soruları samimiyetle cevaplamaları istenmiştir. Veriler Van ilinin merkez ilçeleri olan İpekyolu ve Tuşba ilçelerindeki ve araştırmacının görev yaptığı Erciş ilçesindeki 21 farklı okuldan toplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri toplanırken araştırmacı görüştüğü öğrencilere araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verildikten sonra kişisel bilgilerinin hiçbir şekilde üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacağı ve gönüllü olarak katıldıkları bu görüşmeden istedikleri zaman hiçbir mazeret sunmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Görüşme esnasında veri kaybının önüne geçmek amacıyla ses kaydı alınması için öğrencilerden ve velilerinden izin alınmış, tüm katılımcıların izin vermesiyle birlikte görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, kritik noktalarda derinlemesine düşünmeyi teşvik etmek için aktif dinleme tekniklerini kullanmış ve araştırma için istenen verileri elde etmek için detaylı sorular sormuştur. Tekrarlı olarak dinlenen ses kayıtları ile görüşmeler yazıya dökülmüştür.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Verilerin nicel kısmının analizine başlamadan önce dağıtılan 1400 formdan geri gelen 1306 form dikkatlice incelenmiştir. Tüm sorulara aynı puanın verildiği 136 form ve ölçeklerden birinin doldurulup birinin boş bırakıldığı, aynı ifadeye birden fazla işaretleme yapılan ya da eksik veri sunan 46 form analiz sürecine dâhil edilmemiş ve toplam 1124 formun analizi yapılmıştır. Formların analizi yapılırken 1124 katılımcıdan bazılarının demografik özelliklere dair tüm soruları cevaplamadığı görülmüştür. Vanhove (2015)'ye göre eksik verilerin göz ardı edilerek analizlerin kalan veriler üzerinden yapılması herhangi bir sorun oluşturmamaktadır. Bu sebeple kayıp veriler analiz sürecine dahil edilmemiş, her değişken cevap veren katılımcı sayısı üzerinden analiz edilmiştir.

Verilerin nicel kısmının analizi istatistik paket programı ile yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerine dair analizlerde tanımlayıcı istatistiklerden (frekans, yüzde) yararlanılmıştır. Diğer verilerin analizine başlanılmadan önce parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangilerinin uygulanacağına karar verilmesi için öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi, örneklem grubundaki katılımcı sayısının 50 kişiden fazla olması durumunda normalliğe uygunluğun belirlenmesi amacıyla kullanılan testtir. Analiz sonucunda verilerin normal dağılması durumunda parametrik testlerden, verilerin normal dağılmaması durumunda parametrik olmayan testlerden

yararlanarak verilerin analizi yapılmaktadır (Büyüköztürk 2014). Verilerin normalliğine ilişkin Kolmogorov- Smirnov Testi sonuçları Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçek Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov				
Değişkenler	Gruplar	İstatistik	sd	p
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	,085	579	,000
	Erkek	,086	545	,000
Yaş	9 Yaş	,079	358	,000
	10 Yaş	,087	702	,000
	10 Yaş ve üstü	,095	62	,200*
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	,083	471	,000
	Ortaokul	,075	236	,002
	Lise	,123	208	,000
	Üniversite ve üstü	,103	135	,001
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	,081	214	,002
	Ortaokul	,080	242	,001
	Lise	,109	330	,000
	Üniversite ve üstü	,093	303	,000
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	,105	145	,001
	Çalışmıyor	,085	968	,000
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	,082	1041	,000
	Çalışmıyor	,122	70	,011
Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	,131	70	,005
	2-3 Kardeş	,099	654	,000
	4 Kardeş ve üstü	,071	400	,000
Çocuğa Ait Odanın Varlığı	Var	,106	583	,000
	Yok	,069	538	,000
Evde İnternet Bağlantısı	Var	,089	692	,000
	Yok	,083	431	,000
Çocuğa Ait Telefon, Tablet ya da Bilgisayarın Varlığı	Var	,106	477	,000
	Yok	,075	647	,000
Dijital Oyun Oynarken En Çok Tercih Edilen Cihaz	Telefon	,074	636	,000
	Tablet	,124	220	,000
	Bilgisayar	,154	63	,001
	Hiçbiri	,107	538	,000
Günlük Dijital Oyun Oynama Süresi	1 saatten az	,100	695	,000
	1-2 saat	,077	315	,000
	3-4 saat	,083	66	,200*
	5 saat ve üstü	,104	46	,200*
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	0-5500 TL	,091	283	,000
	5501-8500 TL	,088	393	,000

8501-13.000 TL	,107	260	,000
13.001 TL ve üstü	,090	172	,002

Tablo 3.5 incelendiğinde örneklem büyüklüğünün 1124 kişi olması sebebiyle dikkate alınan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda her iki ölçekte ve değişkenlerde ulaşılan anlamlılık düzeyinin ortaokul mezunu anneler, çalışmayan anneler, 13001 TL ve üzerinde gelire sahip aileler dışındaki gruplarda gerekli koşulu sağlamadığı, verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<.05$). Ancak normallik varsayımı yapılırken Kolmogorov-Smirnov testinin yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerlerine de dikkat edildiği bilinmektedir. Hair et al. (2013) göre -1 ile +1 değerleri arasındaki basıklık ve çarpıklık katsayıları, verilerin normal bir dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve + 1.5 arasında olduğu durumlarla (Tabachnick and Fidell 2013) -2.0, +2.0 arasında olduğu durumlar da verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George and Mallery 2010). Ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal, Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçek Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	2.08	.607	.999	1.119
	Erkek	2.23	.667	.759	.344
Yaş	9 Yaş	2.11	.593	.834	.582
	10 Yaş	2.17	.657	.905	.736
	10 Yaş ve üstü	2.21	.725	.694	-.093
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	2.16	.634	.750	.208
	Ortaokul	2.10	.582	.807	.627
	Lise	2.17	.679	1.016	.856
	Üniversite ve üstü	2.14	.646	.808	.183
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	2.14	.638	.764	.207
	Ortaokul	2.20	.645	.808	.803
	Lise	2.11	.610	1.046	1.291
	Üniversite ve üstü	2.14	.655	.911	.743
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	2.22	.700	1.074	1.154
	Çalışmıyor	2.14	.627	.813	.387
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	2.14	.638	.871	.644
	Çalışmıyor	2.24	.687	1.061	1.229
	Tek Çocuk	2.09	.695	1.189	1.834

Kendisi Dahil	2-3 Kardeş	2.17	.649	.860	.443
Kardeş Sayısı	4 Kardeş ve üstü	2.14	.618	.862	.900
Çocuğa Ait	Var	2.15	.667	.937	.632
Odanın Varlığı	Yok	2.15	.606	.766	.563
Evde İnternet	Var	2.15	.654	.977	.884
Bağlantısı	Yok	2.15	.623	.715	.285
Çocuğa Ait	Var	2.24	.701	.878	.449
Dijital Araç	Yok	2.09	.584	.761	.441
Dijital Oyun	Telefon	2.19	.638	.861	.815
Oynarken En	Tablet	2.21	.647	.899	.597
Çok Tercih	Bilgisayar	2.30	.786	.516	-.707
Edilen Cihaz	Hiçbiri	1.90	.517	.989	1.002
Günlük Dijital Oyun Oynama Süresi	1 saatten az	2.09	.575	1.008	1.069
	1-2 saat	2.28	.602	.682	.324
	3-4 saat	2.60	.663	.209	-.499
	5 saat ve üstü	2.90	.815	.343	-.150
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	0-5500 TL	2.16	.634	.974	1.189
	5501-8500 TL	2.15	.640	.784	.199
	8501-13.000 TL	2.13	.649	.933	.805
	13.001 TL ve üstü	2.19	.651	.929	.924
ÇiDOB Toplam		2.15	.641	.883	.677
SDAG Toplam		3.34	.382	-1.325	1.946

Tablo 3.6 incelendiğinde değişkenlere ait çarpıklık değerlerinin -1.325 ile 1.189 arasında, basıklık değerlerininse -.707 ile 1.946 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sebeple analiz sonucunda ± 2 arasında çıkan çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiş, toplanan verilerin analizinde parametrik testlerin yapılmasını mümkün kılmıştır (George and Mallery 2010).

Çarpıklık ve basıklık değerleri sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için ikili grupların karşılaştırılmasında t testinden, çoklu grupların karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Farkın kaynağının anlaşılması için verilerin homojen dağılım gösterdiği durumlarda Tukey testinden, homojen dağılım göstermediği durumlarda ise Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Kullanılan iki ölçek arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı; 0.00 ilişkinin olmadığı, 0.01 - 0.29 düşük düzeyde ilişki, 0.30 - 0.70 orta düzeyde ilişki, 0.71 - 0.99 yüksek düzeyde ilişki ve 1.00 mükemmel ilişki şeklinde yorumlanmıştır (Köklü vd 2006).

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin bulguları eksenel ve açık kodlama yoluyla analiz edilmiştir (Corbin and Strauss 2008). İlk olarak, ses kaydı alınarak yapılan görüşmeler sesli yazma programlarından yararlanılarak yazıya dökülmüş ve yazıya dökülen 147 sayfa ve 31151 kelimeden oluşan görüşmeler bir alan uzmanı ve araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunmuş ve notlar alınarak analiz sürecine başlanmıştır. Sonrasında ayrı ayrı üretilen kodlar bir alan uzmanı ve araştırmacı tarafından defalarca okunmuş, kodlama süreci boyunca kodları sıralayarak, yeniden düzenlenmiş ve daha yüksek dereceli kavramsal kategoriler halinde yeniden gruplandırılmıştır. Bir bilim uzmanı ve araştırmacı tarafından üretilen bu kodlar karşılaştırılmış ve ortak kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca bulgular kısmında, araştırmacılar tarafından yapılan yorum ve çıkarımları desteklemek amacıyla açıklayıcı doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Doğrudan alıntısı yapılan öğrenciler için kısaltmalar kullanılmıştır. Kısaltmalarda yaş, cinsiyet, kardeş sayısı gibi herhangi bir ayrıma bakılmamıştır. Öğrenciler; Ö1 (birinci öğrenci), Ö2 (ikinci öğrenci), Ö3 (üçüncü öğrenci) gibi Ö49'a (kırk dokuzuncu öğrenci) kadar sıralanmıştır.

Analizde tekrarlı bir süreç kullanmış ve sürekli karşılaştırmalar yapılmıştır (Grbich 2007). Bir alan uzmanı ve araştırmacı, fikir birliğine varmak amacıyla temaları ve olası alt temaları tartışmış, bulguların güvenilirliğini sağlamak için yapılmış olan kodlamaların tutarlılığını belirlemek amacıyla Miles and Huberman (1994)'ın $(\text{güvenirlilik} = \frac{(\text{uyum})}{(\text{uyumluluk} + \text{uyumsuzluk})} \times 100)$ formülünü kullanmışlardır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi formundan, yarı yapılandırılmış görüşme formundan, çocuklar için dijital oyun bağımlılık ölçeğinden ve sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ölçeğinden toplanan nicel ve nitel verilerden, araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analizler ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Çalışmaya İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ne düzeydedir? alt problemine ilişkin bulgu Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss
ÇİDOB Ölçek Toplamı	1124	2.15	.64150
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	1124	1.97	.74265
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	1124	2.40	.84038
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	1124	2.03	.78254
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	1124	2.22	.79872

Tablo 4.1 incelendiğinde; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ortalaması 2.15 olarak hesaplanmış ve standart sapma değeri .64150 olarak bulunmuştur. Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutunda 1.97 olan aritmetik ortalamanın; oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutunda 2.40, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi alt boyutunda 2.03, yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt

boyutunda ise 2.22 olduğu görülmektedir. Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutlarının standart sapma değerleri ise sırasıyla; .74265, .84038, .78254, .79872 olarak hesaplanmıştır.

Örnekleme oluşturan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına ilişkin puan ortalamaları, Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği boyutlarının puan aralıkları ve puan aralıklarına karşılık gelen düzeylere göre incelendiğinde; dijital oyun bağımlılığı kapsamında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin “riskli grupta” yer aldığı görülmektedir. Ayrıca oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi, yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin “riskli grupta” olduğu, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutunda ise öğrencilerin “az riskli grupta” görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları cinsiyetlerine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ilişkin bulgu Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırmasına Yönelik T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
ÇİDOB Ölçek Toplamı	Kız	579	2.08	.60713	-4.076	1122	.000*
	Erkek	545	2.23	.66745			
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Kız	579	1.90	.72047	-3.020	1122	.003*
	Erkek	545	2.04	.76016			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Kız	579	2.31	.80640	-3.663	1122	.000*
	Erkek	545	2.49	.86588			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Kız	579	1.97	.76082	-2.529	1122	.012*
	Erkek	545	2.09	.80121			

Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Kız	579	2.13	.74569	-4.204	1087.305	.000*
	Erkek	545	2.33	.84000			

p≤0.05*

Tablo 4.2 incelendiğinde; öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermeme durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; ölçek toplamı ($t(1122) = -4.076$; $p \leq 0.05$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($t(1122) = -3.020$; $p \leq 0.05$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($t(1122) = -3.663$; $p \leq 0.05$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($t(1122) = -2.529$; $p \leq 0.05$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($t(1087.305) = -4.204$; $p \leq 0.05$) alt boyutlarından elde edilen puanlar, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ölçek toplamı ($\bar{X} = 2.23$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($\bar{X} = 2.04$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($\bar{X} = 2.49$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($\bar{X} = 2.09$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($\bar{X} = 2.33$) alt boyutları için anlamlı farkın erkek çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Erkeklerin dijital oyun bağımlılığı ortalamalarının ($\bar{X} = 2.23$) kızların dijital oyun bağımlılığı ortalamalarından ($\bar{X} = 2.08$) daha yüksek olduğu bulgusu ışığında; erkeklerin dijital oyun bağımlılığı düzeyi kızların dijital oyun bağımlılığı düzeyinden daha yüksektir yorumu yapılabilmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları yaşlarına göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ÇİDOB Ölçek Toplamı	G. Arası	1.178	2	.589	.432	.239	...
	G. İçi	460.320	1119	.411			
	Toplam	461.498	1121				
	G. Arası	3.446	2	1.723	.130	.044	3>1

Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	G. İçi	615.914	1119	.550			
	Toplam	619.359	1121				
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer	G. Arası	1.646	2	.823			
	G. İçi	790.306	1119	.706			
	Toplam	791.952	1121		.165	.312	...
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	G. Arası	.236	2	.118			
	G. İçi	684.652	1119	.612			
	Toplam	684.888	1121		.193	.825	...
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	G. Arası	.806	2	.403			
	G. İçi	715.278	1119	.639			
	Toplam	716.084	1121		.630	.533	...

1- "9", 2- "10", 3- "11 ve üstü" ve $p \leq 0.05^*$

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının yaş değişkenine göre; ölçek toplamı ($F(2,1119) = .432$; $p > .05$) ile oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklene değer ($F(2,1119) = .165$; $p > .05$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($F(2,1119) = .193$; $p > .05$), yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($F(2,1119) = .630$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Yani ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklene değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi, yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma durumları çocukların yaşlarına göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermemektedir.

Yaş değişkenine göre dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($F(2,1119) = .130$; $p \leq 0.05$) alt boyutunda ise anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yani ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma durumları öğrencilerin yaşlarına göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermektedir. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testi sonucunda; dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutunda 9 yaşındaki öğrenciler ile 11 ve üstü yaşındaki öğrenciler arasında 11 ve üstü yaşındaki öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Yani 11 ve üstü yaşındaki öğrencilerin dijital oyun

oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma durumları 9 yaşındaki öğrencilerden yüksektir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları kardeş sayılarına göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ÇİDOB Ölçek Toplamı	G. Arası	.510	2	.255	.619	.539	...
	G. İçi	461.634	1121	.412			
	Toplam	462.144	1123				
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	G. Arası	1.256	2	.628	1.139	.321	...
	G. İçi	618.105	1121	.551			
	Toplam	619.361	1123				
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer	G. Arası	1.926	2	.963	1.365	.256	...
	G. İçi	791.174	1121	.706			
	Toplam	793.101	1123				
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	G. Arası	.130	2	.065	.106	.899	...
	G. İçi	687.554	1121	.613			
	Toplam	687.685	1123				
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	G. Arası	.052	2	.026	.040	.960	...
	G. İçi	716.379	1121	.639			
	Toplam	716.431	1123				

1- "Tek çocuk", 2- "2-3 kardeş", 3- "4 ve üstü kardeş" ve $p \leq 0.05$ *

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile kardeş sayısı değişkeni arasında; ölçek toplamı ($F(2,1121) = .619$; $p > .05$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($F(2,1121) = 1.139$; $p > .05$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklene değer ($F(2,1121) = 1.365$; $p > .05$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($F(2,1121) = .106$; $p > .05$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($F(2,1119) = .040$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yani ilkök dördüncü sınıf

öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansımaları ve oyuna dalma durumları kardeş sayısına göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermemektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları kendilerine ait odalarının bulunma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Kendisine Ait Oda Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T Testi Sonuçları

Boyutlar	Kendisine Ait Oda	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
ÇİDOB Ölçek Toplamı	Var	583	2.15	.66780	-.116	1119	.907
	Yok	538	2.15	.60670			
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Var	583	1.97	.76925	.416	1119	.677
	Yok	538	1.96	.70714			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Var	583	2.39	.85437	-.242	1119	.809
	Yok	538	2.40	.82303			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Var	583	2.01	.77610	-.966	1119	.334
	Yok	538	2.05	.78358			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansımaları ve Oyuna Dalma	Var	583	2.24	.82859	-.611	1119	.541
	Yok	538	2.21	.76403			

$p \leq 0.05^*$

Tablo 4.5 incelendiğinde; öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının kendilerine ait odanın bulunma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermeme durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; ölçek toplamı ($t(1119) = -.116$; $p > .05$)

ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($t(1119) = .416$; $p>.05$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($t(1119) = -.242$; $p>.05$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($t(1119) = -.966$; $p>.05$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($t(1119) = -.611$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları, kendilerine ait odanın varlığına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı anne öğrenim düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ÇİDOB Ölçek Toplamı	G. Arası	.661	3	.220	.548	.650	...
	G. İçi	420.296	1046	.402			
	Toplam	420.956	1049				
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	G. Arası	1.535	3	.512	.927	.427	...
	G. İçi	577.418	1046	.552			
	Toplam	578.953	1049				
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	G. Arası	1.654	3	.551	.798	.495	...
	G. İçi	722.780	1046	.691			
	Toplam	724.435	1049				
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	G. Arası	2.133	3	.711	1.193	.311	...
	G. İçi	623.565	1046	.596			
	Toplam	625.698	1049				
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	G. Arası	2.276	3	.759	1.216	.302	...
	G. İçi	652.242	1046	.624			
	Toplam	654.517	1049				

1- “İlkokul”, 2- “Ortaokul”, 3- “Lise”, 4- “Üniversite ve üstü” ve $p \leq 0.05^*$

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile anne öğrenim düzeyi değişkeni arasında; ölçek toplamı ($F(3,1046=.548; p>.05)$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($F(3,1046=.927; p>.05)$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($F(3,1046=.798; p>.05)$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($F(3,1046= 1.193; p>.05)$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansımaları ve oyuna dalma ($F(3,1046= 1.216; p>.05)$) alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yani ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansımaları ve oyuna dalma durumları anne öğrenim düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermemektedir.

İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı baba öğrenim düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ÇİDOB Ölçek Toplamı	G. Arası	1.058	3	.353	.870	.456	...
	G. İçi	439.950	1085	.405			
	Toplam	441.008	1088				
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	G. Arası	1.021	3	.340	.621	.601	...
	G. İçi	594.630	1085	.548			
	Toplam	595.651	1088				
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	G. Arası	1.252	3	.417	.595	.618	...
	G. İçi	760.872	1085	.701			
	Toplam	762.124	1088				
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	G. Arası	3.762	3	1.254	2.101	.098	...
	G. İçi	647.522	1085	.597			
	Toplam	651.283	1088				
Yoksunluğun Psikolojik-	G. Arası	5.417	3	1.806	2.857	.036*	2>4
	G. İçi	685.748	1085	.632			

Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Toplam	691.165	1088
--	--------	---------	------

1- “İlkokul”, 2- “Ortaokul”, 3- “Lise”, 4- “Üniversite ve üstü” ve $p \leq 0.05^*$

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile baba öğrenim düzeyi değişkeni arasında; ölçek toplamı ($F(3,1085) = .870$; $p > .05$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($F(3,1085) = .621$ $p > .05$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($F(3,1085) = .595$; $p > .05$) ve bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($F(3,1085) = 2.101$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yani ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma durumları baba öğrenim düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermemektedir.

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($F(3,1085) = 2.857$; $p \leq 0.05$) alt boyutunda ise anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yani ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma durumları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc Tamhane testi yapılmıştır. Yapılan Tamhane testi sonucunda; yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutunda ortaokul mezunu babalar ile üniversite mezunu babalar arasında ortaokul mezunu olan babalar lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Yani babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma durumları babası üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı anne çalışma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Bir İşte Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
ÇİDOB Ölçek Toplamı	Bir İşte Çalışıyor	145	2.22	.70072	1.424	1111	.155
	Bir İşte Çalışmıyor	968	2.14	.62744			
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Bir İşte Çalışıyor	145	2.10	.77729	2.371	1111	.018*
	Bir İşte Çalışmıyor	968	1.94	.73160			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer	Bir İşte Çalışıyor	145	2.48	.88367	1.385	1111	.166
	Bir İşte Çalışmıyor	968	2.38	.82887			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertenmesi	Bir İşte Çalışıyor	145	2.05	.81216	.335	1111	.737
	Bir İşte Çalışmıyor	968	2.02	.77608			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Bir İşte Çalışıyor	145	2.21	.84208	-.031	1111	.975
	Bir İşte Çalışmıyor	968	2.22	.78415			

$p \leq 0.05^*$

Tablo 4.8 incelendiğinde; öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile annenin bir işte çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermeme durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; ölçek toplamı ($t(1111) = 1,424$; $p > .05$) ile oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklene değer ($t(1111) = 1,385$; $p > .05$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($t(1111) = ,335$; $p > .05$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($t(1111) = -,031$; $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları annelerin bir işte çalışma durumuna göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Ancak dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($t(1111) = 2.371$; $p \leq 0.05$) alt boyutundan elde edilen puanlar annenin bir işte çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermektedir. Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutunda anneleri bir işte çalışan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının (

$\bar{X} = 2.10$) anneleri bir işte çalışmayan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X} = 1.94$) daha yüksek olduğu bulgusu ışığında; anneleri bir işte çalışan öğrencilerin dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma durumlarının anneleri bir işte çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir yorumu yapılabilmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı baba çalışma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Bir İşte Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
ÇİDOB Ölçek Toplamı	Bir İşte Çalışıyor	1041	2.14	.63841	-1.232	1109	.218
	Bir İşte Çalışmıyor	70	2.24	.68744			
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Bir İşte Çalışıyor	1041	1.96	.73752	-1.420	1109	.156
	Bir İşte Çalışmıyor	70	2.09	.80698			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer	Bir İşte Çalışıyor	1041	2.39	.84143	-.871	1109	.384
	Bir İşte Çalışmıyor	70	2.48	.83960			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Bir İşte Çalışıyor	1041	2.02	.77857	-1.259	1109	.208
	Bir İşte Çalışmıyor	70	2.14	.83721			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Bir İşte Çalışıyor	1041	2.22	.79497	-.204	1109	.839
	Bir İşte Çalışmıyor	70	2.24	.87486			

$p \leq 0.05^*$

Tablo 4.9 incelendiğinde; öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile babaların bir işte çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermeme durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; ölçek toplamı ($t(1109) = -1,232$; $p > .05$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($t(1109) = -1.420$; $p \leq 0.05$), oyun

süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($t(1109) = -.871$; $p>.05$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($t(1109) = -1.259$; $p>.05$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($t(1109) = -.204$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları babaların bir işte çalışma durumuna göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ailenin aylık gelir düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ÇİDOB Ölçek Toplamı	G. Arası	.358	3	.119	.289	.834	...
	G. İçi	456.344	1104	.413			
	Toplam	456.702	1107				
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	G. Arası	.978	3	.326	.587	.623	...
	G. İçi	612.463	1104	.555			
	Toplam	613.441	1107				
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	G. Arası	1.412	3	.471	.664	.574	...
	G. İçi	782.134	1104	.708			
	Toplam	783.546	1107				
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	G. Arası	1.372	3	.457	.745	.525	...
	G. İçi	677.506	1104	.614			
	Toplam	678.878	1107				
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	G. Arası	.912	3	.304	.473	.701	...
	G. İçi	708.943	1104	.642			
	Toplam	709.855	1107				

1- “0-5500”, 2- “5501-8500”, 3- “8501-13000”, 4- “13000 ve üzeri” ve $p \leq 0.05^*$

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni arasında; ölçek toplamı ($F(3,1104) = .289$; $p>.05$) ile dijital oyun

oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($F(3,1104)=.587$ $p>.05$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($F(3,1104)=.664$; $p>.05$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($F(3,1104)=.745$; $p>.05$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($F(3,1104)=.473$; $p>.05$) alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yani ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma durumları ailenin aylık gelir düzeyine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermemektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Evde İnternet Bağlantısı	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
ÇİDOB Ölçek Toplamı	Var	692	2.1587	.65263	.164	1121	.870
	Yok	431	2.1522	.62397			
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Var	692	1.9768	.75216	.203	1121	.840
	Yok	431	1.9676	.72883			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	Var	692	2.4311	.86726	1.448	1121	.148
	Yok	431	2.3565	.79267			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Var	692	2.0231	.78843	-.661	1121	.508
	Yok	431	2.0548	.77301			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Var	692	2.2047	.78366	-1.239	1121	.216
	Yok	431	2.2655	.82277			

$p \leq 0.05^*$

Tablo 4.11 incelendiğinde; öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile evde internet bağlantısı olma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermeme durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; ölçek toplamı ($t(1121) = ,164$; $p>.05$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($t(1121) = ,203$; $p>.05$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($t(1121) = 1,448$; $p>.05$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($t(1121) = -,661$; $p>.05$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($t(1121) = -1,239$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları evde internet bağlantısı olup olmamasına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları günlük dijital oyun oynama sürelerine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Günlük Dijital Oyun Oynama Süresine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ÇİDOB Ölçek Toplamı	G. Arası	59.062	3	19.687	54.683	.000*	2>1
	G. İçi	402.509	1118	.360			3>1
							3>2
	Toplam	461.571	1121				4>1 4>2
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	G. Arası	68.677	3	22.892	46.548	.000*	2>1
	G. İçi	549.831	1118	.492			3>1
							3>2
	Toplam	618.508	1121				4>1 4>2
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	G. Arası	106.459	3	35.486	57.861	.000*	2>1
	G. İçi	685.676	1118	.613			3>1
							3>2
	Toplam	792.135	1121				4>1 4>2
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	G. Arası	35.225	3	11.742	20.122	.000*	2>1
	G. İçi	652.370	1118	.584			3>1
							3>2
	Toplam	687.595	1121				4>1 4>2
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik	G. Arası	29.707	3	9.902	16.162	.000*	2>1
	G. İçi	684.985	1118	.613			3>1
							4>1
	Toplam	714.692	1121				4>2

**Yansıması ve
Oyuna Dalma**

1- “1 saatten az”, 2- “1-2 saat”, 3- “3-4 saat”, 4- “5 saat ve üstü” ve $p \leq 0.05^*$

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile dijital oyun oynama süresi değişkeni arasında; ölçek toplamı ($F(3,1118= 54.683; p \leq 0.05)$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($F(3,1118=46.548; p \leq 0.05)$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($F(3,1118=57.861; p \leq 0.05)$), bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($F(3,1118= 20.122; p \leq 0.05)$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($F(3,1118= 16.162; p \leq 0.05)$) alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yani ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı; ölçek toplamında, dijital oyun oynama süresine yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer, bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutlarında dijital oyun oynama süresine göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunun tespiti için Varyansların Homojenliği testi tablosuna bakıldığında ölçek toplamı, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve yüklenen değer, bireysel sosyal görevlerin ödevlerin ertelenmesi boyutlarında varyanslar eşit dağıldığından ($p > 0.05$) Post-Hoc Bonferroni; yoksunluğun psikolojik fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda varyanslar eşit dağılmadığından ($p < 0.05$) Post-Hoc Tamhane testi uygulanmıştır.

Bonferroni testi sonuçlarına göre ölçek toplamında: 1-2 saat oynayanlar ile 1 saatten az oynayanlar arasında 1-2 saat oynayanlar lehine; 3-4 saat oyun oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oyun oynayanlar arasında 3-4 saat oyun oynayanlar lehine; 5 saat ve üstü oyun oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oyun oynayanlar arasında 5 saat ve üstü oyun oynayanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma boyutunda: 1-2 saat oynayanlar ile 1 saatten az oynayanlar arasında 1-2 saat oynayanlar lehine; 3-4 saat oyun oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oyun oynayanlar arasında 3-4 saat oyun oynayanlar lehine; 5 saat ve üstü oyun oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oyun oynayanlar arasında 5 saat ve üstü oyun oynayanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Oyun süresinde tolerans gelişimi ve yüklenen değer boyutunda: 1-2 saat oynayanlar ile 1 saatten az

oynayanlar arasında 1-2 saat oynayanlar lehine; 3-4 saat oyun oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oyun oynayanlar arasında 3-4 saat oyun oynayanlar lehine; 5 saat ve üstü oyun oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oyun oynayanlar arasında 5 saat ve üstü oyun oynayanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bireysel sosyal görevlerin ödevlerin ertelenmesi boyutunda: 1 saatten az oynayanlar arasında 1-2 saat oynayanlar lehine; 3-4 saat oyun oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oyun oynayanlar arasında 3-4 saat oyun oynayanlar lehine; 5 saat ve üstü oyun oynayanlar ile 1 saatten az, 1-2 saat ve 3-4 saat oyun oynayanlar arasında 5 saat ve üstü oyun oynayanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tamhane testi sonuçlarına göre yoksunluğun psikolojik fizyolojik yansıması ve oyuna dalma boyutunda: 1-2 saat oyun oynayanlar ile 1 saatten az oyun oynayanlar arasında 1-2 saat oyun oynayanlar lehine; 3-4 saat oyun oynayanlar ile 1 saatten az oyun oynayanlar arasında 3-4 saat oyun oynayanlar lehine; 5 saat üstü oyun oynayanlar ile 1 saatten az ve 1-2 saat oyun oynayanlar arasında 5 saat ve üstü oyun oynayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yani öğrencilerin günlük dijital oyun oynama süresi arttıkça dijital oyun bağımlılıkları da artmaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları kendilerine ait dijital araçların bulunması durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Kendisine Ait Dijital Araç Olması Durumuna Göre Karşılaştırmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kendisine Ait Dijital Araçlar	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
ÇİDOB Ölçek Toplamı	Var	477	2.24	.70198	3.903	912.009	.000*
	Yok	647	2.09	.58497			
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Var	477	2.05	.79999	2.934	936.587	.003*
	Yok	647	1.91	.69251			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna	Var	477	2.54	.89206	4.708	947.397	.000*
	Yok	647	2.30	.78527			

Yüklenen Değer							
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	Var	477	2.07	.83198	1.531	1122	.126
	Yok	647	2.00	.74315			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Var	477	2.32	.85446	3.352	943.880	.001*
	Yok	647	2.15	.74807			

$p \leq 0.05^*$

Tablo 4.13 incelendiğinde; öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile kendisine ait dijital aracın olması durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermeme durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; ölçek toplamı ($t(912.009) = 3,903$; $p \leq 0.05$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($t(936.587) = 2,934$; $p \leq 0.05$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($t(947.397) = 4,708$; $p \leq 0.05$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($t(943.880) = 3,352$; $p \leq 0.05$) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi ($t(1122) = -1,531$; $p > .05$) alt boyutundan elde edilen puanlar ile kendisine ait dijital aracın olması değişkenine göre ise anlamlı fark bulunmamıştır. Anlamlı farklılık bulunan ölçek toplamında ve alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalar incelendiğinde; ölçek toplamı ($\bar{X} = 2.24$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($\bar{X} = 2.05$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($\bar{X} = 2.54$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($\bar{X} = 2.32$) alt boyutları için anlamlı farklılığın dijital aracın bulunması lehine olduğu görülmektedir. Yani kendisine ait dijital aracı olanların dijital oyun bağımlılığı ortalamalarının ($\bar{X} = 2.24$) Kendisine ait dijital aracı olmayanların dijital oyun bağımlılığı ortalamalarından ($\bar{X} = 2.09$) daha yüksek olduğu bulgusu ışığında; kendisine ait dijital aracı olanların dijital oyun bağımlılığı kendisine ait dijital aracı olmayanların dijital oyun bağımlılığından daha yüksektir yorumu yapılabilmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları dijital oyun oynarken tercih edilen araç türüne göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermekte midir? alt problemine ait bulgu Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. ÇİDOB Ölçeği Puanlarının Dijital Oyun Oynarken Tercih Edilen Araç Türüne Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ÇİDOB Ölçek Toplamı	G. Arası	15.637	3	5.212	13.136	.000*	1>4
	G. İçi	441.632	1113	.397			2>4
	Toplam	457.268	1116				3>4
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	G. Arası	20.128	3	6.709	12.541	.000*	1>4
	G. İçi	595.463	1113	.535			2>4
	Toplam	615.591	1116				3>4
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	G. Arası	44.738	3	14.913	22.483	.000*	1>4
	G. İçi	738.246	1113	.663			2>4
	Toplam	782.984	1116				3>4
Bireysel ve Sosyal Görevlerin/Ödevlerin Ertelenmesi	G. Arası	1.107	3	.369	.602	.614	...
	G. İçi	681.975	1113	.613			
	Toplam	683.082	1116				
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	G. Arası	9.541	3	3.180	5.066	.002**	2>4 3>4
	G. İçi	698.643	1113	.628			
	Toplam	708.184	1116				

1- "Telefon", 2- "Tablet", 3- "Bilgisayar", 4- "Hiçbiri" ve $p \leq 0.05^*$; $p > 0.05^{**}$

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile tercih edilen araç türü değişkeni arasında; ölçek toplamı ($F(3,1113= 13.136; p \leq 0.05)$) ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma ($F(3,1113=12.541 ; p \leq 0.05)$), oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ($F(3,1113=22.483; p \leq 0.05)$) ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma ($F(3,1113= 5.066; p \leq 0.05)$) alt boyutları istatistiki açıdan anlamlı fark göstermektedir. Yani ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer ve yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma durumları dijital oyunlarda tercih edilen araç türüne göre istatistiki açıdan anlamlı fark göstermektedir. Dijital oyunlarda tercih edilen araç türüne göre bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin

ertelenmesi ($F(3,1118= 20.122; p>.05)$) alt boyutunda ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yani ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi durumları dijital oyunlarda tercih edilen araç türüne göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunun tespiti için Varyansların Homojenliği testi tablosuna bakıldığında ölçek toplamı, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma, oyun süresinde tolerans gelişimi ve yüklenen değer alt boyutlarında varyanslar eşit dağılmadığından ($p<0.05$) Post-Hoc Tamhane; yoksunluğun psikolojik fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutunda varyanslar eşit dağıldığından ($p>0.05$) Post-Hoc Bonferroni testi uygulanmıştır.

Tamhane testi sonuçlarına göre ölçek toplamında: telefon kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında telefon kullananlar lehine; tablet kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında tablet kullananlar lehine ve bilgisayar kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında bilgisayar kullananlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutunda: telefon kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında telefon kullananlar lehine; tablet kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında tablet kullananlar lehine ve bilgisayar kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında bilgisayar kullananlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Oyun süresinde tolerans gelişimi ve yüklenen değer alt boyutunda: telefon kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında telefon kullananlar lehine; tablet kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında tablet kullananlar lehine ve bilgisayar kullananlarla teknolojik araç kullanmayanlar arasında bilgisayar kullananlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bonferroni testi sonuçlarına göre: yoksunluğun psikolojik fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutunda; tablet kullananlar ile teknolojik araç kullanmayanlar arasında tablet kullananlar lehine; bilgisayar kullananlar ile teknolojik araç kullanmayanlar arasında bilgisayar kullananlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
alt problemine ait bulgu Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ÇİDOB ile SDAG Düzeyleri ve SDAG Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8
ÇİDOB	1							
Toplam								
SDAG	-.382**	1						
Toplam								
Olumlu Sosyal Davranış	-.277**	.813**	1					
Dürüstlük	-.330**	.841**	.615**	1				
Benlik Gelişimi	-.264**	.746**	.563**	.567**	1			
Öz Kontrol	-.285**	.653**	.426**	.466**	.342**	1		
Okulda Saygı	-.281**	.814**	.597**	.623**	.541**	.412**	1	
Evde Saygı	-.320**	.723**	.479**	.570**	.478**	.312**	.562**	1

($p < 0.01$ **; $p \leq 0.05$ *)

Tablo 4.15 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanı ile sosyal duygusal ve ahlaki gelişim ölçeği toplam puanı ($p = -.382$; $p < .01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı ile olumlu sosyal davranış ($p = -.330$; $p < .01$) ve evde saygı ($p = -.320$; $p < .01$) alt boyutları arasında da negatif yönde orta düzeyde; benlik gelişimi ($p = -.264$; $p < .01$), öz kontrol ($p = -.285$; $p < .01$) ve okulda saygı alt boyutları ($p = -.281$; $p < .01$) arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu bulgular, çocukların dijital oyun bağımlılıkları arttıkça sosyal duygusal ve ahlaki gelişimlerinin azaldığını göstermektedir. Bir diğer ifade ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri arttıkça sosyal duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri azalmakta ya da öğrencilerin sosyal duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyleri azalmaktadır.

4.2. Nitel Çalışmaya İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dijital oyunları seçerken nelere dikkat etmektedir? sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan; oyun içeriği, oyunun etkileri, oyun tasarımı ve diğer temasına ait kodlar sıklıkları hesaplanarak Şekil 4.1’de sunulmuştur.

Oyun İçeriği	Oyunun Etkileri	Oyun Tasarımı	Diğer
• İyi/güzel olma (13) • Kötü içerik barındırmama (12) • Şiddet ögesi içermeme (11) • Yaşa uygun olma (9) • Güvenli olma (8) • Eğlenceli olma (7) • Korku ögesi barındırmama (7) • Eğitici ve öğretici olma (6) • Cinsel öğeler içermeme (5) • Argo sözcük içermeme (4)	• Olumsuz etkilememe (11) • Bağımlılık yapmama (6) • Kandırmama (2) • Okul başarısını arttırma (2) • Psikoloji bozmama (1) • Eğitim düzenini bozmama (1)	• Paralı olmama (5) • Online olup olmama (4) • Reklamsız olma (2) • Kolaydan zora doğru ilerleme (1) • Grafik tasarımı (1) • Karakterlerin güç sahipliği (1) • Bot kişiler (1) • İçermeme (1) • Kaliteli olma (1) • Oyun kurabilme özgürlüğü (1)	• Ebeveyn onayı (3) • Virüs içermeme (2) • Hiçbir şeye dikkat etmeme (2) • Donmama (1) • Sitelerin güvenilirliği (1) • Oyun yorumları (1) • Oyunun kaç yıldız aldığı (1)

Şekil 4.1: Öğrencilerin dijital oyun seçiminde dikkat ettikleri konular

Dijital oyun seçiminde oyunun içeriğine dikkat ettiğini belirten öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamıştır.

Ö3: *Seçerken kötü içeriklerin olmamasına, cinsel ayrımcılık olmamasına, yani iyi oyun olmasına, savaşın falan olmamasına dikkat ediyorum.*

Ö8: *Dijital oyun oynamıyorum. Evimiz bahçeli dışarıda oyun oynuyorum. O yüzden dikkat ettiğim bir nokta yok. Ama eğer oynasaydım içeriğine dikkat ederdim. Mesela çok kötü böyle çok bağımlılık yaratan oyunları tercih etmezdim.*

Ö35: *Güvenilir olmasına, daha eğitici olmasına dikkat ediyorum. Ailemin önerisiyle, onların da onayladıkları oyunlara dikkat ediyorum. Mesela eğitici oyun olarak toplama çıkarma oyunları var; boyama oyunları var; sonra zekâ oyunları var. MentalUpp diye bir uygulama var bilim ve sanat merkezlerine hazırlık için onları oynuyorum.*

İkinci olarak öğrenciler dijital oyun seçiminde oyunun etkilerine dikkat ettiklerini belirtmiş ve bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir.

Ö13: *Kavga ve dövüş olmamasına, daha çok bana katkıda bulunan oyunları seçiyorum. Ondan sonra eğitici ve öğretici, derslerimde bana yardımcı olacak oyunları seçiyorum.*

Ö14: *Genellikle bağımlılık yapmayan, eeee kötü örnek olmayan oyunları seçiyorum. Eğitim düzenimi bozmayan şeyler.*

Ö43: *Yani beni olumsuz etkileyip etkilemeyeceğine çok iyi bakıyorum. Bir de anne ve babamın kararına göre hareket ediyorum. Başka da bir şey yok.*

Ayrıca dijital oyun seçiminde oyun tasarımı da öğrenciler tarafından dikkat edilen bir diğer nokta olmuş ve bu durum çocuklar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Ö10: *Böyle bot kişiler olmamasına, online olmasına. Kaliteli oyun olmasına, o kadar.*

Ö37: *Eğlenceme dikkat ediyorum. Uğraşacağım yani beni oyuna saracak şeylere dikkat ediyorum. Uğraşacağım böyle ev yapma oyunu gibi mesela böyle bir tane oyun var içinde bir sürü kendi oyunumu kendimizin yapabildiği oyunlar var onları tercih ediyorum. Oyunun kendine ait parası var olan roboks gibi bir şey var.*

Bunların yanı sıra oyunların virüs içermemesi, oyun sitelerinin güvenilir olması, oyuna ilişkin yorumlar, ebeveynlerin onayı gibi noktalar da dijital oyun seçiminde çocukların dikkat ettiği kriteri oluşturmuş ve öğrenciler tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Ö12: *Sitelerin güvenli olmasına dikkat ediyorum. Benim yaş düzeyimde olan oyunları tercih ediyorum. Onun dışında zaten ailemin de onu şey yapmasını istiyorum, izin vererekten oynamak istiyorum. Eğitici ve öğretici olmasını istiyorum.*

Ö22: *Virüsü olmamasına, çok kötü olur değişik fotoğraflar geliyor.*

Ö31: *Onların altında yorumlar kısmı var. Yorumlara bakıyorum o oyunu yapan kişinin nasıl bir oyun yaptığını öğrenmek için. Zaten o oyunu yapan adam onu test etmiş öyle öğrenmiş. Yorumlarda kötü bir şeyler görürsem hiç indirmiyorum. Çok güzel olduklarını görünce indiriyorum.*

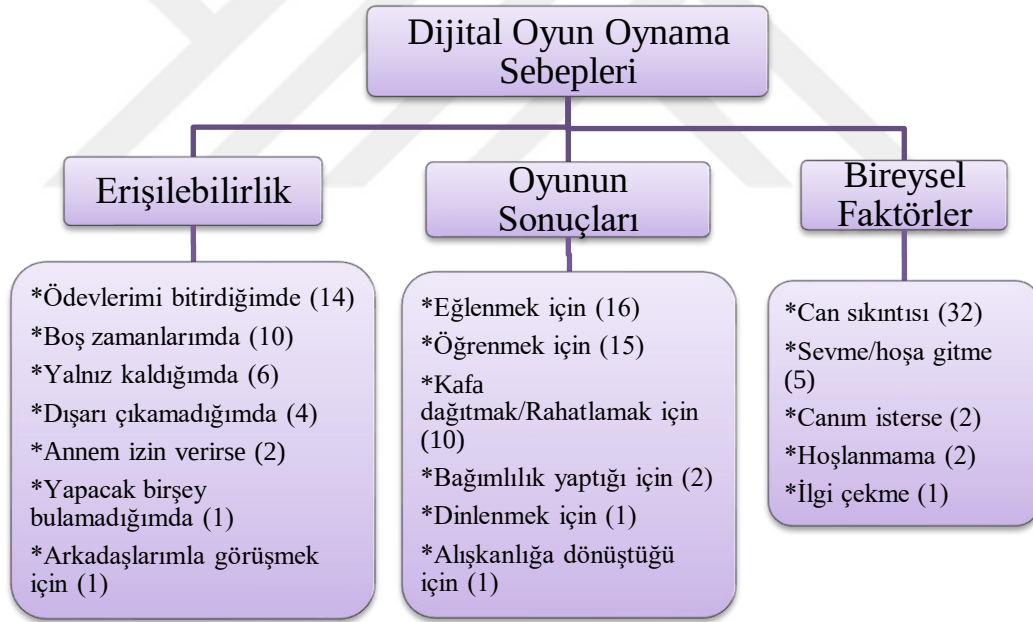
Dijital oyun seçiminde herhangi bir şeye dikkat etmediğini ifade eden öğrencilerden biri ise bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Ö38: *Dikkat etmiyorum. Direkt oynuyorum. Sıkılırsam bırakıyorum. Bir şeye dikkat etmiyorum benim için önemli olan oynamak.*

Özetle öğrencilerin dijital oyun seçiminde dikkat ettiği noktalar incelendiğinde çocukların özellikle dijital oyunların içerikleri ve etkileri üzerinde durmuş olmaları; çocukların bu konuda bilinçli olduklarını ve seçtikleri dijital oyun dünyasına yönelik bir farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin de onayına önem verdiklerini ifade etmiş olmaları, bu konuda ailelerin çocuklarına karşı doğru rehberlik yapmaları ve olumlu rol modeller olmalarının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun oynama sebepleri nelerdir?

sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin oluşturulan; erişilebilirlik, oyunun sonuçları ve bireysel faktörler temalarına ait kodlar sıklıkları hesaplanarak Şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2: Öğrencilerin dijital oyun oynama sebepleri

Şekil 4.2 incelendiğinde öğrencilerin en çok can sıkıntısı, eğlence, bir şeyler öğrenmek, ödevlerini bitirdiğinde kalan zamanlarını ve boş zamanlarını değerlendirmek, kafa dağıtmak ve rahatlamak gibi sebeplerle dijital oyun oynadığı görülmektedir.

Dijital oyun oynama sebeplerini oyunlara erişim durumlarıyla açıklayan bazı öğrenciler bu durumu aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

Ö3: *Yani fazla oynamıyorum aslında. Bazen canım sıkılıyor; arkadaşlarım olmuyor dışarıda onun için birazcık oynuyorum. Genelde yalnız kaldığımda oynuyorum.*

Ö20: *Mesela ders işlerken internetten yapıyoruz. Mesela zaten daha doğal bir şey yok bu hayatta daha çok teknoloji ile iş yapılıyor. O yüzden ben de artık dışarıda hiç arkadaşlarımla fazla oynayamadığım için bu oyunları seçiyorum. Bir de canımız sıkıldığı zaman.*

Ö25: *Eğlenmek için ortam oyunları, yani arkadaşlarımla görüşmek için oynadığım bağlantı oyunlarını oynamak için.*

Ö48: *Dijital oyundan fazla da hoşlanmıyorum ama biraz canım sıkıldığında, akşam oluyor ya o yüzden dışarıda da oynayamıyorum o yüzden oynuyorum.*

Ö34: *Canım sıkıldığında arkadaşlarımla görüşüp eğlenmek için onlarla online (çevrimiçi) oyunlar oynuyoruz.*

Öğrencilerin bir kısmı ise dijital oyun oynama sebeplerini oyunların sonuçlarına odaklanarak açıklamış ve bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Ö12: *Dijital oyun genellikle eeee eğlenme ve öğrenme amaçlı kullanıyorum. Eğlenme amaçlı oynadığım oyunlar yani nasıl diyeyim macera oyunlarıdır. Savaş oyunları falan oynamam. Öğrenme amaçlı oynadığım oyunlar da İngilizce oyunları, matematik oyunları oluyor genelde.*

Ö13: *Görevlerimi, sorumluluklarımı yerine getirdiğimde, arkadaşlarımla görüştükten sonra eğer canım dijital oyun oynamak istiyorsa bir yarım saat dijital oyun oynarım. Sebebi de hocam kafamı dağıtmak.*

Ö17: *Keyfim yerine gelsin diye oynuyorum, eğleniyorum diye oynuyorum. Canım sıkıldığında azıcık oynuyorum.*

Ö22: *Gerçekten bağımlılık yapıyormuş, beni de etkiledi. İııı şey işte ilk kez telefonu aldığımda çok sevmişim. Bir daha da bırakmak istemedim.*

Ö24: *Bazenler mesela denemeye hazırlanırken o soru çözme oyunlarından oynuyorum kendimi geliştirmek için ve bir MentalUpp adında bir oyun buldum. O oyundan akıl zekâlarımı geliştiriyorum, kendimi geliştiriyorum o kadar. Bir de sadece mesela*

büyüyünce bir asker olma isteğim var işte ona hazırlık olarak böyle savaş oyunları oynuyorum.

Ö28: Şey dijital oyun oynama sebebim yani hani içindeki dijital oyunlar var ya eğlenceli yapmışlar yani. Örnek veriyorum mesela bir çocuk oynadığında daha vazgeçemiyor.

Ö38: Eğlenceli, hem bir şeyler öğreniyoruz. İngilizce kelimeler, eğlenceli oyunlar. Bir de fazla oynamıyorum zaten.

Ö39: Yani ben aslında küçüklüğümde beri oynuyorum. Ben de onlara alışmışım o yüzden alışkanlıktan oynuyorum.

Ö44: Benim evde ders programım var. Mesela tekrarlardan sonra ara veriyorum. O zamanlarda kafayı dağıtmak için oynuyorum.

Ö46: Canım sıkıldığında oynuyorum. Zaten kardeşim olduğu için benden daha fazla bakıyor, ben aşırı bakamıyorum. Bazı zamanlar da sinirlendiğimde oynuyorum.

Ayrıca öğrenciler can sıkıntısını giderme, bu oyunları sevme ya da hoşlanmama ve dijital oyunların ilgilerini çekmesi gibi kendi bireysel tercihleri sebebiyle dijital oyun oynadıklarını belirtmiş ve bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamıştır.

Ö18: Sıkıldığımda bazenleri oynuyorum. Seviyorum, bilmiyorum. Aklıma takılırsa arada bir oynuyorum. İşte seslendirme falan benim dikkatimi çekiyor oradaki, bu sebeplerden.

Ö41: Satranç oyunu oynuyorum, kursuna gidiyorum çünkü, kendimi geliştirmek istiyorum. Bir de futbol oyunları oynuyorum futbolu sevdiğim için.

Son olarak öğrencilerden biri dijital oyun oynamadığını şu ifadeleri kullanarak belirtmiştir.

Ö8: Yani hoşlanmadığım için ben dijital oyun oynamıyorum.

Öğrencilerin dijital oyun oynama sebeplerine ait cevaplar incelendiğinde; genel olarak can sıkıntısı sebebiyle dijital oyunlara yöneldiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı çok fazla dijital oyun oynamadığını belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak çocuklara arkadaşlarıyla olma, dışarı çıkma fırsatı ya da farklı fırsatlar sunulduğunda öğrencilerin dijital oyunları öncelikli olarak tercih etmeyeceklerini söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre dijital oyunlardaki etkileyici ve rahatsız edici unsurlar nelerdir? sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar dijital oyunlarda en çok etkileyen öğeler ve rahatsız edici unsurlar olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Dijital oyunlarda öğrencileri en çok etkileyen öğelere ilişkin oluşturulan içerik, etki ve diğer temalarına ilişkin kodlar sıklıkları hesaplanarak Şekil 4.3'te yer verilmiştir.



Şekil 4.3: Dijital oyunlarda öğrencileri en çok etkileyen unsurlar

Öğrenciler genel olarak, dijital oyunlarda kendilerini etkileyen herhangi bir şey olmadığını belirtmiştir. Bu kapsamda çocuklardan biri kendisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö4: *En çok etkileyen şeyler. Mesela şey nasıl desem. Etkileyen bir şey yok aslında.*

Bazı öğrencilerin ise dijital oyunlarda kendilerini etkileyen unsurları açıklarken oyunlardaki kazanma ve kaybetme duygusuna, oyunların çok gerçekçi olmasına, seslendirme, ışık ve karaktere odaklandıkları görülmüştür. Bu konuda çocuklar kendilerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

Ö1: *En çok etkileyen şey Ses. Mesela ses frekansı çok gelince etkileniyorum. Bazen o rahatsız geliyor. Bazen de etkiliyormuş gibi oluyor. Yani kulağım çınılıyor.*

Ö10: *Oyunlarda sanki gerek bir meslek gibi bir şey olması beni etkiliyor. Mesela bir Barbie oyunu, giydirmece falan onun gerçek hayattaki bir meslek gibi olması hoşuma gidiyor.*

Ö16: *En çok şöyle ışıkları falan etkiliyor. Benim çok gözüm yoruluyor. Başka çok bir şey etkilemiyor.*

Ö17: *Oyundaki karakterler; mesela hareketleriyle, yaptıkları şeylerle onlar etkiliyor.*

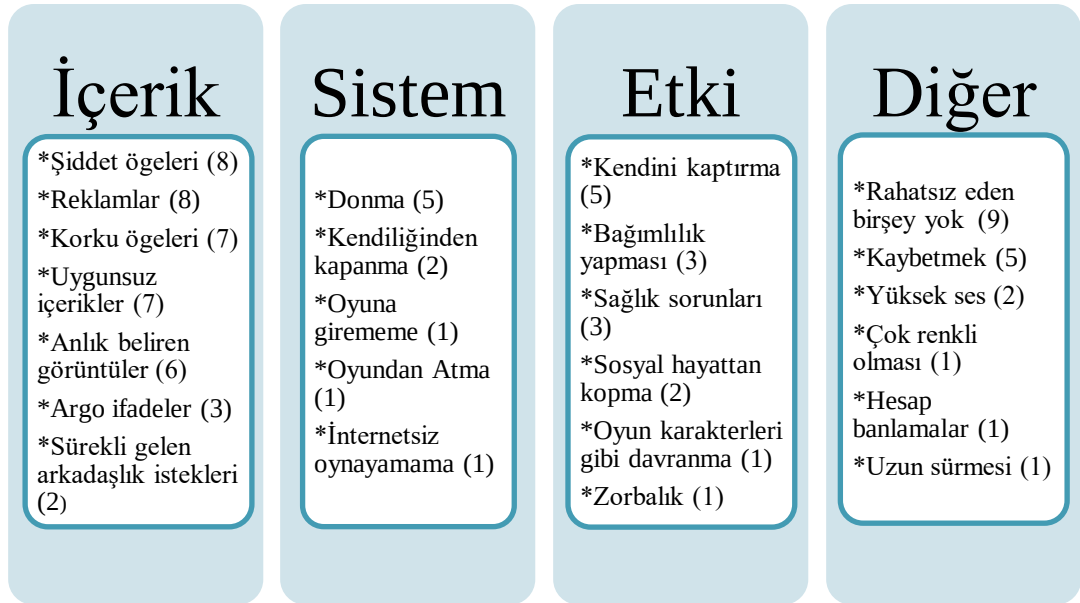
Ö18: *En çok sesler, ışıklandırma, karakterler etkiliyor. İşte böyle benim hoşuma gidenler oluyor ben de öyle olmak istiyorum. Bir savaşçı var, silahları var, bombaları var. Bazılarının da özel güçleri var örneğin gitardan falan mermi çıkıyor onun gibi.*

Ö37: *En çok etkileyen; şimdi bir oyunda çok oynuyorsunuz yani elli saat falan oynuyorsunuz. En sonunda çok böyle şaşıracağınız, bizim kahramanımız en sona geliyor ve en son da bir kralla savaşıyor. O kralla yenik düşüyor ve sonra bir güç kazanıyor sonra kralı yeniyor. Ben bu zamanlar içimden gelen bir sevinçle hem gülüyorum hem de çok şaşıyorum. Ara sıra bunlar filmlerde de oluyor, ben çok seviniyorum.*

Öğrencilerden bir tanesi ise ailelerin dijital oyunlara güveniyor olmasından etkilendiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Ö12: *Etkileyen durum onların güvenli olmaları. Yani ailelerinde onlara güvenebilmesi beni etkiliyor bu yüzden de oynamak istiyorum.*

Ayrıca bu soru kapsamında dijital oyunlardaki rahatsız edici unsurlara ilişkin oluşturulan içerik, sistem, etki ve diğer temalarına ilişkin kodlara sıklıkları hesaplanarak Şekil 4.4'te yer verilmiştir.



Şekil 4.4: Dijital oyunlarda yer alan rahatsız edici unsurlar

Dijital oyunlarda rahatsız edici unsurları oyun içeriğine odaklanarak açıklayan öğrencilerin bazıları kendilerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö5: *En çok dijital oyun oynarken böyle kötü şeyler çıkması, uygun olmayan resimler videolar çıkması rahatsız eder. Bir de reklamlarda rahatsız ediyor. Ondan başka yok.*

Ö21: *En çok rahatsız eden bazıları çok korkunç oluyor, rüyalarım giriyor o. Böyle bir anda görüntü çıkıyor karşıma yüksek sesli bende korkuyorum onlardan rahatsız oluyorum.*

Ö23: *İşte o şiddet falan o şeyler olduğunda hemen çıkıyorum ve rahatsız oluyorum. Zaten annemgilde karşı onlara.*

Ö25: *Reklam çıkması hani sürekli para istemesi. Bunları çok yaşıyorum sürekli bildirim geliyor, hani arkadaşlık isteği atılıyordu istemiyordum bu gibi şeyler bunlar beni rahatsız ediyor.*

Dijital oyunlardaki rahatsız edici unsurları bu oyunların etkisine odaklanarak açıklayan öğrenciler bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö12: *Beni az önce dediğim gibi savaş oyunları oynamak rahatsız eder. Benim sevmediğim yani beni kötü yola sürükleyebilecek oyunlar, derslerimi kötü yöne doğru sürükleyebilecek oyunlar rahatsız eder.*

Ö14: *Bağımlılık yapan, amcamların falan oynadığı “Pupg” oyununun yaptığı hareketler çok rahatsız ediyor. Onun dışında ben şimdiye kadar ablam şey ablamın gözetiminde oynadığım için rahatsız eden bir şey olmadı.*

Ö15: *Acıktığımı fark etmiyorum. Sonrasında bazen hiç ses duymuyorum bazen oraya çok şey yapıyorum, bağlanıyorum. Bu beni rahatsız ediyor.*

Ö43: *Yani çok alışacağım diye korkuyorum ve bundan rahatsız oluyorum. Yani ne bileyim işte ailemle çok fazla iletişime geçmeyeceğim için çok korkuyorum. Onun dışında başka bir şey yok.*

Dijital oyun oynarken sistemsel sıkıntılardan dolayı rahatsızlık yaşadığını ifade eden öğrencilerden biri bu durumu şu şekilde açıklamıştır.

Ö37: *Dijital oyunlarda beni en çok rahatsız eden şeyler yüksek ses ve kasma yani bilgisayarın donması. Bilgisayar donunca oynayamıyorsun o beni rahatsız ediyor.*

Öğrencilerden 9’u ise dijital oyun oynarken herhangi bir rahatsızlık yaşamadığını belirtmiş ve katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde açıklamıştır.

Ö3: Rahatsız eden şeyler fazla yok. Zaten akıl oyunları oynuyorum, onlarda da rahatsız eden şey yok yani.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin oyun tercihleri ne yöndedir? sorusuyla ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

Görüşme formunda yer alan “Çocuk oyunlarını mı yoksa dijital oyunları mı tercih edersiniz? Neden?” sorusuna ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde 49 öğrenciden 46’sının çocuk oyunlarını, sadece 3’ünün dijital oyunları tercih ettiği görülmüştür. Oyunların seçilme nedenleri her iki oyun türünü seçen öğrencilerin cevapları için ayrı olarak olumlu ifadeler ve olumsuz ifadeler temaları altında toplanmış ve ayrı tablolarla sunulmuştur. Çocuk oyunlarını seçen 46 öğrencinin cevapları sıklıkları hesaplanarak Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Çocuk Oyunları Tercihlerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz İfadeleri

Olumlu İfadeler	F	Olumsuz İfadeler	F
*Çocuk oyunları eğlenceli	27	* Dijital oyunlar zarar verir	13
*Çocuk oyunlarında arkadaşlar ve sosyal ilişki var	18	* Telefon gerçek dünyadan koparır	6
*Çocuk oyunları gerçek	7	*Dijital oyun yalnızlaştırır	6
*Çocuk oyunları mutlu eder	4	*Dijital oyun bağımlılık yapar	4
*Doğa daha güzel	3	* Dijital oyunu bırakmak istemezsiniz	4
* Çocuk oyunları aktif ve canlı	3	*Dijital oyunun bir katkısı yok	3
* Çocuk oyunlarını seviyorum	1	*Dijital oyun ders başarısını düşürür	2
		*Dijital oyunda duygu yok	1
		*Aklın hep dijital oyunda kalır	1

Tablo 4.16 incelendiğinde öğrencilerin, çoğunlukla çocuk oyunlarının daha eğlenceli olması, bu oyunların arkadaşlarla oynanması ve dijital oyunların zararlı olduğu düşüncesiyle çocuk oyunlarını seçtiği görülmektedir.

Çocuk oyunlarını tercih etme sebebini dijital oyunların olumsuz etkileriyle açıklayan öğrencilerin bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö1: Çocuk oyunları. Çünkü çocuk oyunları çok eğlenceli oluyor. Bir de telefonun içine gir gir giriyorsun resmen. Yani gerçek dünyayla alakan kesildiği için. Ama çocuk oyunlarında hiç öyle bir şey yok.

Ö2: Çocuk oyunları. Çünkü doğada daha güzel şeyler var. Telefona bağlı kalınca doğadaki dünyadan haber, haberimiz olmuyor. Böyle dünyadan sanki dünyadan kopmuş gibi oluyoruz.

Ö8: Çocuk oyunları tabi ki. Çünkü mesela dijital oyunlarda bağımlılık var mesela ailemizden uzak duruyoruz. Hem de mesela beynimiz her zaman oyunda kalıyor. Bir test çözmen gerekiyor ama yanında bir telefon varsa biraz oyun oynayayım diyorsun sonra bir saat oyun oynuyorsun ve tüm dersten geri kalıyorsun. Mesela ben kendi abimle örnek verebilirim o zaman. Abim lise son sınıftaydı ve üniversite sınavına girecekti. Akıllı telefonunu getirip babama verdi. Dedi ki, ben bu telefonla çalışmıyorum. Ben çalışınca her zaman aklım bu telefona gidiyor. Mesela telefonu bıraktı ve şimdi çok iyi üniversitede. Ayrıca dijital oyunlar insanı ailesinden uzaklaştırıyor, derslerinden uzaklaştırıyor. Ama diğer oyunlar ise doğal, güzel hem arkadaşlarıyla buluşuyorsun hem ailenin yanındasın, ailene yakınlığın daha fazla, derslerin daha iyi oluyor.

Ö13: Çocuk oyunları. Çünkü dijital oyun oynadığımızda tek başımıza oluyoruz bu yüzden sosyal iletişim kuramıyoruz. Arkadaşlarımızla oynadığımızda daha çok sosyal iletişim kurabildiğimiz için kendimize ve arkadaşlarımıza katkıda bulunuyoruz.

Ö18: Çocuk oyunları daha güzel. Şimdi orada daha doğal. Şimdi o dijital oyunlar çok zararlı. İşte bazen insanlar çok baktığında o dijital oyunlara, ışıktandırmadan dolayı kör bile olabiliyorlar. Ama doğal oyunlar yani saklambaç gibi oyunlar onlar çok güzel. İnsanı eğlendiriyor. Sonra işte iştahını açıyor. İşte yemek yiyebiliyorlar. Bazen dijital oyunları oynarken çocuklar yemek bile yemiyorlar yani onları oynamak için yemek bile yemiyorlar. Onun gibi nedenlerle.

Ö22: Bence çocuk oyunları. Çünkü onlar bağımlılık yapmıyor. O yüzden gözlük takıyorum. Gözlerime zarar verdi. Başka bir sebebi var mı? Çünkü daha eğlenceli arkadaş bağlarımızı güçlendiriyor o yüzden.

Ö37: Çocuk oyunları. Dijital oyun çok da gerçeklik sunmuyor bize. Bazı dijital oyunlar bize eğitiyor, hafıza oyunları gibi. Onlar dışındaki oyunlar bize bir şey katmıyor. O yüzden çocuk oyunlarını tercih ediyorum.

Ö41: Çocuk oyunları. Çünkü dijital oyun oynarken hep oturuyoruz, evde kilo alabilirsin, kambur olabilirsin. Çocuk oyunları oynayınca fiziksel olarak biraz daha gelişmiş olursun.

Ö44: Tabi ki çocuk oyunları. Çünkü mesela dijital oyun oynadığımız zaman insan bir süre sonra sıkılıyor. Ailesi ile teması kesiliyor, hiçbir şey yemiyor içmiyor. Ama çocuk oyunlarında arkadaşlarıyla iletişimi güçleniyor. İnsan oynadıkça oynayası geliyor. O yüzden seviyorum.

Çocuk oyunlarını tercih etme sebeplerini çocuk oyunlarının olumlu özellikleriyle açıklayan öğrenciler ise bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö7: Çocuk oyunları. Çünkü daha şey arkadaşlarımızla daha çok aramız iyi oluyor, bağlanıyor. Dijital oyunda şey yok, ilişki yok yani.

Ö12: Çocuk oyunlarını daha fazla tercih ederim ben. Nedeni ise, o zaman arkadaşlarımla sosyalleşmiş oluyorum hem de aynı anda böyle arkadaşlarımla hem şey yapmayıp, nasıl diyeyim arkadaşlarımı da dışlamayıp aynı anda o zaman daha fazla eğleniyorum.

Ö14: Çocuk oyunları. Çünkü bana göre dijital oyun küçücük bir telefonun içine sıkıştırılmış bir şey. Telefon küçücük bir yer kaplıyor ama çocuk oyunları kocaman bir çevre. Normal oyunları oynarsam kendimde mutlu oluyorum diğer arkadaşlarım da mutlu oluyor.

Ö20: Daha çok çocuk oyunları. Çünkü neden mesela dijital oyunlarda sen telefona seslensen sana yanıt veremiyor ama yanındaki bir insana seslensen o sana yanıt verebiliyor. Başka var mı? Başka mesela seninle oynayamıyor telefon. Ayağı falan yok. Mesela çıkamıyor ki telefonun içinden o kadar.

Ö29: Yani arkadaşlarımla daha çok eğleniyorum o yüzden ee çocuk oyunlarını tercih ederim. Başka bir sebebi daha orada duygumuz olabiliyor ama yani dijital oyunda duygumuz olmuyor.

Dijital oyunları tercih eden 3 öğrencinin cevaplarına ilişkin tema ve kodlar ise sıklıklarına göre hesaplanarak Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Dijital Oyunları Tercihlerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz İfadeleri

Olumlu İfadeler	F	Olumsuz İfadeler	F
*Dijital oyunlar daha eğlenceli	1	*Çocuk oyunları sıkıcı	1
*Evde oturarak oynayabiliyorum	1	*Soğukta dışarı çıkıp oynayamazsınız	1
*Kazanınca mutlu oluyorum	1		
*Seviyorum	1		

Dijital oyunları tercih eden 3 öğrenci bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö5: *Dijital. Nedenini sorarsanız, yani şu normal oyun oynadığımızda kardeşlerimiz sıkılıyor, dijital oyuna gidiyoruz. Çünkü dijital oyunlar daha eğlenceli.*

Ö45: *Dijital oyun. Çünkü dijital oyun oynamayı çok seviyorum o yüzden. Yani oynadığımda mutlu oluyorum, kazandığımda mutlu oluyorum o yüzden.*

Ö47: *Dijital oyunlar. Çünkü çocuk oyunları oynadığımda biraz daha şey geliyor luv dijital daha güzel. Yani evde oturarak oynuyorum, sonra dışarıda oynadığımda hava bazen soğuk oluyor, dışarıya gidemiyorum. Evi tercih ederim, dijital oyun oynamayı tercih ederim.*

Görüşme formunda yer alan “*Dijital oyunlar dışında okulda, sokakta, evde arkadaşlarınızla ya da kardeşlerinizle çocuk oyunları oynuyor musunuz? Oynuyorsanız hangileri?*” sorusuna ilişkin cevaplara ait bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Çocuk Oyunları Oynama Tercihleri

Katılımcı Yanıtları	F	(%)
Evet oynarım	41	83,68
Bazen oynarım	3	6,12
Çok az oynarım	2	4,08
Sadece dijital oyun oynarım	2	4,08
Her gün oynarım	1	2,04
Toplam	49	100

Tablo 4.18 incelendiğinde görüşülen 49 öğrenciden 47'sinin dijital oyunlar dışında çocuk oyunları oynadığı görülmektedir. Çocuk oyunları oynama durumlarına ilişkin öğrencilerden 1'i bu oyunları her gün oynadığını, 3'ü bazen oynadığını ifade etmiş; 1 öğrenci çok az oynadığını ve sadece 2 öğrenci dijital oyunlar dışında herhangi bir çocuk oyunu oynamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin dijital oyunlar dışında oynadıkları oyunlar kodlanmış ve sıklıkları hesaplanarak Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.5: Öğrencilerin dijital oyunlar dışında oynadığı oyunlar

Şekil 4.5 incelendiğinde öğrencilerin dijital oyunlar dışında en çok saklama/saklanma oyun türü olan saklambaç oyunu oynadığı görülmektedir. Ayrıca koşma/kovalama/ yakama türü ve top oyunları da öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilen oyunlardan olmaktadır.

Dijital oyunlar dışında sıklıkla çocuk oyunu oynadığını belirten öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıda gibi ifade etmiştir.

Ö46: *Çok oynuyorum. Saklambaç, ebelemece, futbol, yakan top, arada bir basketbol.*

Ö7: *Oynuyorum. Oyuncaklarla oynuyorum. Araba sürüyorum. Futbol oynuyoruz. Saklambaç, sek sek, köşe kapmaca, yerden yüksek, aklıma başka gelmiyor.*

Ö13: *Evet. Saklambaç oynuyoruz, körebe oynuyoruz, top oynuyoruz, köşe kapmaca oynuyoruz bir sürü oyun oynuyoruz.*

Ö14: *Oynuyorum. Saklambaç, genellikle hafta sonları oynuyoruz saklambaç, istop, yakan top, kovalamaca, kendi uydurduğumuz oyunlar var birkaç tane onları oynuyoruz.*

Ö20: *Evet. Mesela kardeşimle dışarıya çıkıp top oynuyoruz. Ya da benim evimde bir topa var onunla oynuyoruz. Bir de arkadaşlarımı çağırıp dışarıda kendi aramızda saklambaç oynuyoruz, başka şey yakalamaca oynuyoruz. Daha çok doğal şeyler oynuyoruz.*

Ö26: *Evet. Saklambaç, körebe, yerden yüksek, böyle silahçılık oynarız. Duvara tırmanmaca yarışı yaparız, koşu yarışı yaparız bunlar.*

Ö35: *Evet. İp atlıyorum. Sonra bahçemize çıkıyoruz bahçeden en çok dalı toplayıp onlarla küçük bir kulübe gibi bir şey oluşturuyoruz. Kovalamaca oynuyoruz. Kar yağarsa belki karları dallarla yontup şekiller çıkarıyoruz.*

Ö38: *Oynuyorum. Tenis oynuyorum, ondan sonra saklambaç oynuyoruz, ebelemece oynuyoruz. Bir sürü oyun oynuyoruz. Kitap okuma etkinliği yapıyoruz. Ondan sonra karşı karşıya konuşuyoruz, sonra SOS oynuyoruz, XOX oynuyoruz.*

Dijital oyunlar dışında bazen ya da az miktarda çocuk oyunu oynadığını belirten öğrenciler bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö1: Bazen oynarım. Mesela kart oyunları oynuyorum. Hayvan kartları oynuyorum. Bazen de legolarımla oynuyorum. Tokotaklarım var, böyle birleştiriyorum. Eeee genelde bazenleri kitaplarımla evler yapmaya çalışıyorum ya da kitaplarım içindeki kelimelerle şarkı yaratmaya çalışıyorum.

Ö18: Oynuyorum ama çok az. Saklambaç, ebeleme, körebe, mendil kapmaca gibi

Ö33: Dışarıda çok oynamıyorum. Annem izin vermiyor. Kardeşimle ve okul arkadaşlarımla oynuyorum. Saklambaç, yakalamaca, kardeşimle evcilik. Onları oynuyoruz.

Ö39: Bazen. Binamızda birkaç arkadaşım var. Onlarla evcilik oynuyoruz. Okulda arkadaşlarımla ebelemece, saklambaç falan onları oynuyoruz.

Dijital oyun dışında başka oyun oynamadığını belirten 2 öğrenciden biri ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö22: Çocuk oyunları oynuyorum ama Mentalupp falan varya onları oynuyorum. Bu dijital oyunlar dışında oynadığım başka oyun yok.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin oyun tercihleri ne yöndedir? sorusuna 49 öğrencinin tamamı da ebeveynlerinin genel olarak dijital oyunlar yerine çocuk oyunları oynamalarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerine ilişkin alınan cevaplar sonucu oluşturulan tema ve kodlar Şekil 4.6’da sunulmuştur.

İçerik	Gelişim	Diğer
• Eğitici öğretici (14) • Korku ögesi içermeyen (4) • Şiddet ögesi içermeyen (1) • Uzman onayla (1) • Zeka Oyunları (5)	• Sosyalleşme (7) • Fiziksel gelişim (4) • Sağlıklı büyüme ve gelişme (1)	• Kısa süre oynama (1) • Geç saatte oynanama (1)

Şekil 4.6: Ebeveynlerin oyun tercihleri

Anne ve babası dijital oyun dışında çocuk oyunları oynamasını tercih eden öğrenciler bu durumu şu ifadeleri kullanarak belirtmişlerdir.

Ö13: *Annem babamda arkadaşlarımla çocuk oyunları oynamamı tercih eder.*

Ö18: *Annem babamda onlarda aslında benim saklambaç gibi doğal oyunlar oynamamı ister. Dijital oyun oynamamı onlarda istemiyor bende istemiyorum.*

Ö25: *Yani onlar daha çok sokak oyunu oynamamı istiyor.*

Anne ve babasının dijital oyun oynamamasını isteyen bir öğrenci babasının dijital oyun oynuyor olmasına dikkat çekmiş ve bu durumu şu şekilde belirtmiştir.

Ö4: *İkisi de normal oyun oynama mı ister. Yani çocuk oyunu oynamamı ister ama babam dijital oyun oynuyor. Eeee, yine de annemle her gün normal oyun oynuyoruz*

Dijital oyunlara yönelik ebeveynlerin tercihleri ise bazı öğrenciler tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Ö12: *Çocuk oyunlarını tercih ederler ama dijital oyunlarda da eğitici oyunlar.*

Ö14: *Babam “Eğer dijital oyun oynayacaksanız, İngilizce eğitici ve öğretici oyunlar oynayın” diyor. Annem de dışarıya gönderiyor.*

Ö19: *Annem babam böyle güzel oyunları eğlendirici oyunları oynamamı tavsiye ediyor. Mesela korkutucu oyunları oynamamı tavsiye etmiyor.*

Ö20: *Annem babam daha çok nasıl diyeyim öldürücü falan içermelerini istemiyor. Korkunç şeyler istemiyor. Daha çok maç, futbol oyunları oynamamı tercih ederler.*

Ö22: *Annem babam eğitim oyunları, böyle öğretmen onaylı oyunları oynamamı ister. Çocuk oyunları oynama mı isterler.*

Ö24: *Genelde çocuk oyunları oynamamı tercih ederler ama dijital oyunda da mesela bana katkısı olan oyunları. Mesela “mentalupp” test çöz.*

Öğrencilerden biri ise ebeveyninin oyun oynamasına izin vermediğini şu cümlelerle açıklamıştır.

Ö38: *Annem çok oyun oynamama izin vermez. Dersimi çalışmamı ister. Ama oyunlar içerisinden çocuk oyunlarını oynama mı isterler.*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin oynadıkları dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir? sorusuna ilişkin alınan cevaplara ilişkin oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Oynadığı Dijital Oyunların Olumlu ve Olumsuz Etkileri

OLUMLU ETKİLER	Bilişsel Faydalar	Ders başarısını arttırma (22), Yeni şeyler öğrenme (11), Zekâ geliştirme (8), Araştırma fırsatı sunma (4), Ders çalışma isteği uyandırma (3), Hafızayı güçlendirme (3), Dikkati arttırma (1), Hızlı ve doğru karar verme (1)
	Sosyal Duygusal Faydalar	Eğlendirme (10), Can sıkıntısını giderme (7), Mutluluk (6), Sakinleştirme (5), Stres azaltma (3), Başarı duygusu (2), Sosyalleşme (2), Dinlendirme (1), Sorumluluk duygusu geliştirme (1)
	Diğer	Hiçbir katkısı yok (11)
OLUMSUZ ETKİLER	Bilişsel Sorunlar	Akademik başarıyı düşürme (9), Odaklanamama (8), Zekâ geriletme (8)
	Sosyal Duygusal Sorunlar	Sürekli oyun oynama isteği (18), Bağımlılık (10), Gerçek hayattan kopma (9), Diğer etkinliklere ilginin kaybolması (8), Sürekli oyunu düşünme (8), Sosyal ilişkileri zayıflatma (8), Günlük yaşam aktivitelerini aksatma (7), Yalnızlaşma (7) Saldırganlık (5), Korkunç rüyalar (4), Gerçek ve hayal arasında kafa karışıklığı (3), Yalan söyleme (2), Zamanı boşa harcama (2)
	Sağlık Sorunları	Göz bozuklukları (22), Baş ağrısı (5), Duruş bozuklukları (3), Radyasyon (3), Sedanter yaşam (2), Düzensiz ve sağlıksız beslenme (2), Konuşma bozuklukları (1)

Dijital oyunların olumlu bir etkisi olmadığını düşünen öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö7: *Olumlu hiçbir katkısı yok. Olumsuz etkileri; gözlerimiz bozuluyor. Radyasyon yüzünden organlarımız çalışma yetkisini kaybeder. Beynimizi etkiler, sürekli oynayınca. Aklıma başka gelmiyor.*

Ö8: *Bence olumlu etkileri yoktur. Ailemizden uzak kalırız, derslerimizde tembelleşiriz. Derslerimizden uzaklaşırız. Ders çalışırken ya da başka bir iş yaparken aklımız her zaman ona kaçır. Bir de içimize kapanık oluruz, öyle.*

Ö9: *Olumlu etkileri eeee, yok ki. Olumsuz etkilerinde mesela yine bağımlı ediyor. Sonra işte ayrılamıyorsun artık oyundan saatlerce oyunun başında kalıyorsun. Dışarıda oynamaktan uzak kalıyorsun, ailemle vakit geçirmekten uzaklaşıyorsun.*

Dijital oyunların hem olumlu hem de olumsuz etkilerine yönelik açıklamalarda bulunan öğrenciler ise bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Ö1: *Olumlu etkileri; Beni eğlendiriyor, can sıkıntımı gideriyor. Başka yok yani bu kadar. Olumsuz etkileri, bağımlı olma var, göz görmemesi, sağlık sorunları var, eee derslerinden geri kalma var. Mesela ııı sağlık açısından bir sürü etkisi var, olumsuz.*

Ö13: *Olumlu katkıları hocam, dediğim gibi kafamızı dağıtır. Daha çok yorgunsak biraz oynadığımızda az bir şey de olsa şey yapabiliriz, dinlenebiliriz sonra dersimize kalkabiliriz. Olumlu katkıları bunlar. Olumsuz etkileriyse beyin hücrelerimizi öldürür. Kulak ağrısı, baş ağrısı yapar. Çok yakından bakarsak göz rahatsızlığımızda meydana gelebilir. Bir de olumsuz etkilerde arkadaşlarla sosyal ilişki kurmamızı şey yapar engeller.*

Ö14: *Olumlu etkilerinde ders çalışma uygulamalarının derslerimizde böyle eksiklerimiz varsa onları düzeltmesi. Diğer oyunlar da mesela çoğu zaman ek bilgi var, onlar var. Olumsuz olarak çoğu çocukta bağımlılık yapıyor. Çocuklarda bağımlılık olunca onlar da onları örnek alıyor. Büyüdüklerinde böyle devam ediyorlar. İşte bağımlı oldukları için aileleri izin vermediği için gizlice internet kafelere falan giderler, orada kötü örnekler öğrenirler.*

Ö16: *Olumlu katkıları, bazen şeyy beni ben öyle kötü oyunlar oynamadığım için bana hep destek veriyor. Mesela okul konusunda, arkadaşlarımla iyi geçinmek konusunda,*

ailemle sorumluluklarımı anlatan oyunlar var onlarla ilgili. Olumsuz etkileri; kendini oyuna kaptırdığın için yemeğe, lavaboya falan ihtiyacın olduğunda zamanın olmadığı için kötü şeyleri o. Başka ailemizle geçinmemizi şey olumsuz etkiliyor.

Ö18: Olumlu etkileri bana değil de kardeşime var. Örneğin küçük bir kardeşim var 2-3 yaşında. O ağladığında ona telefon verdik mi hemen susuyor. Ama o çokta telefon oynuyor. Yani nerdeyse hiç telefonu bırakmıyor. İşte onun için telefonu verdik mi hemen susuyor. Veya ağladığında sinirlendiğinde telefon veriyoruz hemen susuyor. Olumsuz etkileriye çok var. Mesela benim gözümü kör edebilir. Onun yüzünden iştahım açılmaz. Onun yüzünden örneğin tualete gitmek istemem. Onun yüzünden yani aklımı falan ona veririm. Dersleri dinleyemem, kitap okurken aklıma hep o gelir. Kitap okurken anlamam onu aklıma hep o gelirse. İşte bunlar çok zararlı şeyler. Mesela bazen gözlerim falan ağrıyor. Onun için bazenleri yemek yemiyorum onun gibi olumsuz şeyler işte.

Ö22: Olumlu olarak ders çalıştırması arada bir ders çalışıyorum. Bir sürü dersler var. Az önce dediğim Mentalup, BİLSEM'e çalıştırıyor. Matematik oyunları var. Ama ben onları fazla beğenmediğim için diğer tarz oyunlara geçiyorum. Olumsuz etkisi ise gözlerimizin bozulması, eeee arkadaşlık bağlarımızın kötü olması. İşte ne diyeyim yani dış oyunlardan uzak kalmamız ve bir bağımlı olmak.

Ö21: Yani bazen eğleniyorum. Derslerine bir katkısı var. Bazı oyunlarda bölme var, çarpma var. Ama öbür oyunlar bazen çocukların böyle rüyalarına giriyor. Kötü etkiliyor. Mesela akıllı momo var, benim kardeşim ona baktı. Böyle bir şeyler söylemiş kardeşime kardeşim onu yapmaya çalışıyordu.

Ö33: Olumlu etkileri: Sıkılmamı engelliyor bir bu var. Mesela sudoku oynamayı öğretti bana telefon bir de satranç. Yani bazı dijital oyunlarda birkaç şey öğrendiğim oluyor. Olumsuz etkisi çok ama başımı ağrıtıyor çok oynayınca. Ona kapılıp bazı aktivitelerimi kaçırabiliyorum. Mesela kardeşimle oynamak, ödevlerimi yapmak, öğle yemeği, sabah yemeği gibi şeyleri kaçırabiliyorum.

Ö35: Mesela BİLSEM'e hazırlıkla ilgili bir uygulama var o oyunu oynuyoruz hem sıkılmıyoruz hem de eğlenerek görsel zekâyı zenginleştiriyoruz. Ayrıca oyun içerisindeki bazı oyunlar tarif ediliyor o oyunları daha sonra kardeşimle oynuyorum. Olumsuz etkileri de var ama gözlük takıyorum. Gözlerimize zararlı, derimize zararlı

çok telefona bakarsak derimiz yanabilir ışınlar yüzünden. Bir de çok böyle başımız oyundan kalkamaz, bağımlılık yaratıyor. Sonra sosyal iletişimlerde daha böyle ara daralıyor; ilişkilerimiz azalıyor.

Ö38: Mesela İngilizce oyunları oynadığımızda bir de zekâ oyunları oynadığımızda hem zekâmız gelişmiş oluyor hem de bazı kelimeler öğrenmiş oluyoruz. Eee işte ondan sonra fazla katkısı da var. Mesela zekâ oyunlarında o sana para verir sen ona para üstü verirsin. Bunların zekaya katkısı var. Olumsuz etkilerindeyse mesela kanlar var; korkunç canavarlar var. Bağırış çağırış çok ses var. Küçük çocuklarda korkabilir o yüzden. Ben de korkuyorum.

Dijital oyunların olumsuz bir etkisinin olmadığını düşünen öğrenciler ise bu düşüncelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Ö24: Mesela diğer oyunlar da tabi var ama geliştirici oyunlarda ben hem kendimi geliştiriyorum hem yeni şeyler öğrenmeye katkı sağlıyorlar bunlar. Mesela görsel mantık ve hatırlama mesela hatırlatıyor işte sonrasında sözel mantık. Derslerde, bu sene baya bir katkısını gördüm. İşte diğer oyunları oynayanlar olumsuz etkisini de görmüş olabilir ama ben görmediğim için bence yok.

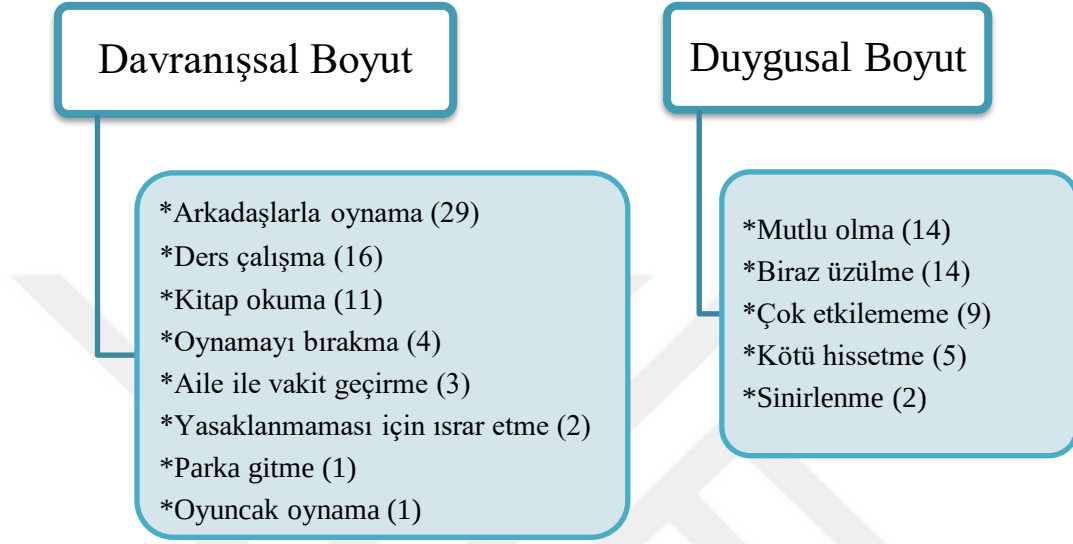
Ö30: Sıkılınca falan oynuyorum, can sıkıntımı gideriyor. Bir de derslerde yardımcı oluyor. Mesela Millî Mücadele kahramanlarında çok zorlanıyorum. Oradan açıp bakabiliyorum. Nerede olduklarını öğreniyorum. Eş anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler oyunları var oynadığım. Zaten böyle oyunlar oynadığım için onların da hiç olumsuz bir etkisi olmuyor.

Ö45: Olumlu etkileri: Mesela yani oynadığım oyundan güzel şeyler öğrendiğimde yani güzel davranış gördüğümde hayatımda sergiliyorum ama olumsuz bir etkisi yok.

Öğrencilerden biri ise bu durumu açıklarken dijital oyunların olumsuz etkilerinin kullanıcıların yanlış kullanımı sebebiyle oluştuğuna dikkat çekerek bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Ö19: Olumlu etkileri; ee zaten telefon olumlu olarak yapılmış ama biz şey olumsuz bir şekilde kullanıyoruz. Olumlu etkileri bilgiler araştırmak. Mesela MentalUpp diye bir uygulama var. O bize bilgi veriyor. Hafızamızı geliştiriyor.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyunlar oynaması engellendiğinde hissettiği duyguları ve davranışları ne yöndedir? sorusuna ait öğrencilerden alınan cevaplar davranışsal boyut ve duygusal boyut olarak iki ana tema altında toplanmış ve temalara ait kodlar sıklıkları hesaplanarak Şekil 4.7’de sunulmuştur.



Şekil 4.7: Dijital oyunların yasaklanması sonrası hissedilen duygu ve davranışlar

Şekil 4.7 incelendiğinde dijital oyunlar yasaklandığında öğrencilerin genelde davranışsal olarak bu durumdan etkilenmeyerek arkadaşlarıyla oynama, ders çalışma, kitap okuma gibi farklı etkinliklere yöneldiği görülmektedir. Duygusal anlamda ise bu durumda kendisini mutlu hisseden ya da bu durumdan çok da etkilenmeyen öğrenciler olduğu gibi kendisini kötü hisseden hatta sinirlenen öğrencilerin olduğu da görülmektedir.

Dijital oyunların yasaklanması durumunda kendisini iyi hissettiğini söyleyen öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Ö12: *Yani kendimi iyi hissederim. Çünkü daha iyi arkadaşlarımla oynayabilirim. Derslerime iyi çalışabilirim. Yani mutlu olurum kısaca. Çünkü eee dijital oyunları yarım saat yani en fazla bir saatten fazla oynamamak gerek. Zaten onun dışında fazla oynarsak zararlarını kendimiz biliyoruz. Immmmm özellikle bel ağrılarına neden oluyor, obeziteye neden oluyor. Lütfen bir saatten fazla oynamayalım.*

Ö13: *Yani kendimi iyi hissederim, normal hissederim. Daha çok arkadaşlarımla vakit geçirebileceğim, ödevlerime daha çok vakit ayırabileceğim için iyi hissederim.*

Ö18: *Bir şey hissetmem. Mutlu olurum aslında. Oyunların yasaklanması daha iyi. Şimdi dijital oyunların çok olumsuz etkisi olduğunu biliyoruz. Hatta bazıları insan öldürüyor. Örneğin mavi balina gibi şeyler insanları öldürüyor. İşte mutlu olurum. Çünkü o olumsuz etkilerden kurtuluruz.*

Dijital oyunların yasaklanması durumunda kendisini biraz kötü hissettiğini ya da bu durumdan çok etkilenmediğini belirten öğrenciler bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamışlardır.

Ö1: *Pek de iyi hissetmem. Çünkü bazen beni eğlendiriyor ama çokta kötü hissettiğim söylenemez. Çünkü beni eğlendirdiği için birazcık da kötü hissederim ama çok aşırı değil. Çok etki yapmaz ama çok az da olsa birazcık. Can sıkıntımı gideremediğim için birazcık kötü hissederim.*

Ö26: *Dijital oyun oynamam yasaklanırsa biraz kötü duygu hissederim bazen de iyi. Ama zaten önceden de yasaklandığı için onu biliyorum zaten. O yüzden yani böyle orta derecede iyi de kötü de. Yasaklandığında evde oyuncaklarım var, kılıcım var, topum var onlarla oynarım. Sahte param var onlarla oynarım.*

Ö30: *Biraz üzülürüm. Sonra ailemle oyun oynarım. Daha çok zaten ailemle vakit geçiriyorum. Şey yapıyorum, eeee kardeşimle, kuzenlerim gelince daha çok oynuyoruz. Onun dışında da yani bir şey yok. Zaten babam da çok oynamama izin vermiyor.*

Ö35: *Pek mutsuz hissetmem. Bir hafta da iki üç kez telefonla oynuyorum zaten. O yüzden yasaklanırsa ders çalışabilirim, kitap okuyabilirim. Yani çok telefonla oynamamalıyız, dijital oyunlarla çok vakit geçirmemeliyiz. Eğer çok vakit geçirirsek hem vücudumuza hem de hayatımıza çok olumsuz etkileri olur.*

Ö46: *Biraz kötü hissederim. Çocuk oyunları oynarım, evde ders çalışırım. Mühendis olmak istediğim için babama bir şeyler aldırıp minyatür şeyler yaparım.*

Dijital oyunların yasaklanması durumunda kendisini kötü hissettiğini söyleyen öğrencilerden bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Ö10: *Immm pek üzülmem desem de aslında canımda sıkılır ama ders falan yaparım veya dışarıda arkadaşlarımla oyun oynarım.*

Ö22: *Dışarıda oynamak zorunda kalırım ve üzülürüm, sinirlenirim ve annemi zorlarım tabii ki yasaklamasın diye.*

Ö45: *Yani sinirlenirim, üzgün hissederim. Sinirlenirim ve mutsuz olurum.*

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde yapılan alanyazın taraması ve bulgulara dayanarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmanın nicel boyutunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ve dijital oyun bağımlılıklarının çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, kendisine ait odasının olma durumu, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ile çalışma durumları, ailenin aylık gelir düzeyi, evde internet bağlantısı olma durumu, çocukların günlük dijital oyun oynama süreleri, kendilerine ait teknolojik bir alete sahip olma durumları, dijital oyun oynarken tercih ettikleri araçlar ve sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri ile ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda çocukların dijital oyun seçiminde nelere dikkat ettiği, dijital oyun oynama sebepleri, dijital oyunlarda çocukları etkileyen ve rahatsız eden unsurlar, dijital oyunlar dışında oynanan çocuk oyunları, çocukların tercih ettiği oyunlar, anne ve babaların çocukları için oyun tercihleri, dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkileri ve dijital oyunların engellenmesi durumunda çocukların tepkileri incelenmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan analizler; araştırmaya dâhil edilen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı konusunda riskli grupta yer aldığını göstermiştir. Bu kapsamda alanyazında Öztürk vd (2020) ilkokul öğrencilerinin; Delebe (2020), Atak (2020) ve Eskili (2023) ortaokul öğrencilerinin, Çavuş vd (2016) üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları noktasında az riskli grupta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlısı olduğu ve riskli grupta olanların çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşmıştır (Can Bilgin 2015; Yiğit ve Günüş 2020). Ayrıca dijital oyunlarla ilgili araştırmanın nitel kısmında, çocuklar için eğlenceli olması, çocukların can sıkıntılarını gideriyor olması, çocukları mutlu etmesi, öğretici olması, boş zamanları doldurması gibi ifadeler olması çocukların riskli grupta yer alma nedenlerini destekler niteliktedir. Güzen (2021)'e göre ise yaşadığımız pandemi süreci

sebebiyle çocuklar artık dijital oyunlara daha fazla zaman ayırmaya başlamış ve bağımlılık eğilimleri de bu süreçte artmıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak yapılan çalışmalarda Başköy (2013) ve Ünsal (2019) çocukların dijital oyun bağımlılıklarının yüksek olduğu sonucuna; Ulum (2016) ve Dilci, Arslan ve Ersoy (2019) çocukların dijital bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna, Wo (2004), Horzum vd (2011), Şahin ve Tuğrul (2012), Aydemir, Çınar ve Karali (2017), Oral ve Abacıoğlu (2019), Eyimaya vd (2020), Küçük ve Çakır (2020), Erkilic (2021), Dokumacı (2023), Durmaz (2023) çocukların dijital oyun bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonucu ve alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları incelendiğinde çocukların dijital oyun bağımlılık düzeylerine ilişkin farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Karşılaşılan bu farklılığın dijital oyun bağımlılığının çok boyutlu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü dijital oyun bağımlılığı; ailelerin sosyoekonomik düzeylerine, ebeveynlik tutumlarına, çocukların kendilerine ait teknolojik cihazlarının olup olmamasına ve çocukların dijital oyunlarda geçirdikleri süre gibi pek çok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Öyle ki alan yazında çocukların dijital oyun bağımlılıkları üzerinde; ebeveynlerin akıllı telefon kullanma sürelerinin (Park and Park 2014), ebeveyn tutumlarının (Wu et al. 2014), ebeveyn arabuluculuğunun (Nevski and Siibak 2016), ebeveynlik stratejilerinin (Budak 2020) ve daha pek çok faktörün etkisi açıkça belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan analizlere dayanarak; araştırmaya dâhil edilen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının cinsiyete göre farklılaştığı ve erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan nitel analizlere göre ise gün içinde erkeklerin dijital oyunlara kızlardan daha fazla zaman ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu iki sonuç birlikte incelendiğinde; erkeklerin dijital oyunlara daha fazla zaman ayırması sebebiyle dijital oyun bağımlılıklarının kızlardan yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazında araştırma bulgularıyla paralel şekilde erkeklerin dijital oyun bağımlılıklarının kızlardan daha yüksek olduğuna işaret eden pek çok çalışma bulunmaktadır (İnal ve Çağıltay 2004; Griffiths and Davies 2005; Horzum vd 2008; Hasting et al. 2009; Gentile 2009; Yılmaz 2010; Erboy ve Akar Vural 2010; Horzum 2011; Çavuş vd 2016; Ekinci vd 2017; Aydoğdu 2018; Eryılmaz ve Çukurluöz 2018; Dursun ve Eraslan

Çapan 2018; Göldağ 2018; Güvendi vd 2019; Taş ve Güneş, 2019; Demirbozan 2019; Dokumacı 2023; Eskili 2023; Durmaz 2023). Reiss (2008) erkeklerin dijital oyunlara bağlanma ihtimallinin daha yüksek olmasını biyolojik olarak açıklamıştır. Yani dijital oyun oynama esnasında erkeklerin beyinlerinde haz bölgesinin daha fazla aktivasyon gösterdiğini ve video oyunların erkeklerin beyin ödülleri daha fazla tetiklediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra alan yazında erkeklerin dijital oyun bağımlılığının kızlardan daha yüksek olmasını; erkeklerin dijital araçlarla daha fazla zaman geçirmesiyle (Akçay ve Özcebe 2012; Ögel 2012; Mustafaoğlu ve Yasacı 2018; Ünsal 2019; Budak 2020; Esposito et al. 2020; Güzen 2021) kızların video oyunlara erkeklere göre daha az ilgi duymasıyla (Hartmann and Klimmt 2006; Atak 2020) ve erkeklerin dijital oyunları kızlardan daha çok tercih etmesiyle açıklayan (Balta ve Horzum 2008; Oral 2018; Erol ve Çırak 2020; Işıkoğlu vd 2021) çalışmalar da bulunmaktadır. Çetinkaya ve Sütçü (2016) ise anne ve babaların dijital araç kullanımında cinsiyet farkı gözeterek kızları daha fazla kısıtladıklarını ve onlara erkeklerden daha fazla rehberlik ettiklerini belirtmiştir. Bu durum ise kızların dijital oyun bağımlılıklarının daha az olmasını sağlamaktadır. Colwell et al. (1995) ise araştırma bulgularından farklı olarak erkekler bilgisayar oyunlarına daha fazla zaman ayırsa bile erkekler ve kızlar için bilgisayar oyunu oynamanın eşit derecede popüler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca alan yazında dijital oyun bağımlılığı ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmadığını belirten (Griffiths and Hunt 1995; Öz 2009; Ward 2010; Peker vd 2010; Ceyhan 2011; Irmak 2014; Öncel ve Tekin 2015, Taylan ve Işık 2015; Köksal 2015; Anlayışlı ve Serin 2019; Gül 2023) ya da kızların dijital oyun bağımlılığının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirten (Griffiths 1999; Öncel ve Tekin 2015; Ulum 2016; Ünsal 2019) çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan analizlere göre; araştırmaya dâhil edilen ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çocukların yaşına göre herhangi bir farklılık göstermediği ancak 11 yaşındaki çocukların dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma durumlarının 9 yaşındakilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısımda ise 9, 10 ve 11 yaşındaki çocuklarla yapılan görüşmeler analiz edildiğinde çocukların yaş fark etmeksizin neredeyse tamamının dijital oyunlar yerine arkadaşlarıyla sokak oyunları oynamayı tercih ettiği ve her yaş grubunun günlük dijital oyun oynama sürelerinin

ortalamasının birbirine yakın olduğu görölmüştür. Her iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde çocukların dijital oyun bağımlılığının yaşa göre anlamlı fark göstermemesinin nitel kısımda ulaşılan bu sonuçlardan kaynaklandığına inanılmaktadır. Alan yazında araştırma bulgularıyla paralel şekilde dijital oyun bağımlılığının çocukların yaşına göre farklılaşmadığına, bazı çalışmalarda ise alt boyutlarına göre farklılaşma olduğuna (Şahin 2011; Can Bilgin 2015; Bilgin 2015, Donati et al. 2015; Balak 2016; Hazar 2016; Arıca vd 2018; Triberti et al. 2018; Demirbozan 2019; Delebe 2020; Kılıç 2020; Gül 2023; Önlü 2024) ilişkin sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bazı çalışmalarda dijital oyun bağımlılığı ile yaş arasında anlamlı farklılığın olduğu da ortaya koyulmuştur (Keser ve Esgü 2012; Çakılcı 2013; Müller et al. 2014; Madran ve Çakılcı 2014; Blinka and Mikubka 2014; Vollmer et al. 2014; Festl et al. 2016; Hazar vd 2017; Yiğit 2017; Eni 2017; Altun ve Atasoy 2018; Balıkçı 2018; Aydoğdu 2018; Demircioğlu 2020; Sağır ve Okutan 2022).

Araştırma kapsamında yapılan analizlere göre; araştırmaya dâhil edilen ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları kardeş sayılarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Bu durumun dijital oyunlar konusunda ebeveynlerin kaç çocukları olursa olsun aynı hassasiyetle tüm çocuklarına rehberlik etmesinden kaynaklandığına inanılmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında bazı çocukların, ebeveynlerinin hem kendilerine hem de kardeşlerine dijital oyun oynama süresiyle ilgili benzer süre kısıtlamasında bulunduklarını, kardeşleri ve kendileri için dijital oyun seçiminde oyunların yaşlarına uygun olması gibi aynı noktalara dikkat ettiklerini açıkça belirttikleri görölmüştür. Alan yazında araştırma bulgularıyla paralel şekilde dijital oyun bağımlılığının kardeş sayısına göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Solak 2012; Hazar 2016; Aydoğdu 2018; Keskin 2019; Dilci vd 2019; Ünsal 2019; Güley vd 2020; Küçük ve Çakır 2020; Çiçek 2021; Köse 2023; Dokumacı 2023; Yerlikaya Alim 2023; Sezer 2023) ancak araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının kardeş sayısına göre farklılık gösterdiği ve kardeş sayısı fazla olan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (Günüş ve Doğan 2013; Aydoğdu 2018) ya da kardeş sayısı az olanların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (Koç 2020) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan analizlere göre; araştırmaya dâhil edilen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları çocukların kendilerine ait bir odasının olup olmamasına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Alan yazında araştırma bulgularıyla paralel şekilde dijital oyun bağımlılığının kendine ait oda bulunma durumuna göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Uysal ve Balcı 2018; İçen ve Uysal 2021). Ancak araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının kendine ait oda bulunma durumuna göre farklılık gösterdiği ve kendi odası olan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (Balıkçı 2018; Aydın Özgür 2019; Özçelik 2022) ya da kendi odası olmayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (İçen 2018) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde; araştırmaya dâhil edilen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının anne öğrenim düzeyine göre herhangi bir farklılık göstermediği, baba öğrenim düzeyinde ise sadece yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutunda anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun çocukların ebeveynlerinin öğrenim düzeylerini tam olarak bilmediklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öyle ki araştırmanın nitel boyutunda çocuklarla yapılan görüşmelerde bazı çocukların ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri sorusuna direkt olarak bilmiyorum cevabını verdiği görülmüştür. Yine bu sonucun öğrenim düzeyi fark etmeksizin ebeveynlerin teknoloji ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital teknolojiler hakkındaki bilgilerini, dijital araçların yararlarına ve risklerine dair farkındalıklarını, dijital oyunların içeriklerinde dikkat edilmesi gereken unsurlara ilişkin bilgilerini artırma ve çocukları için uygun olan oyunları seçme arayışına girmeleri sebebiyle oluşmuş olabileceği de düşünülmektedir. Çünkü araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerde; hem öğrenim düzeyi düşük olan ailelerin hem de yüksek olan ailelerin çocuklarını dijital oyundan ziyade arkadaşlarıyla oynayacakları çocuk oyunlarına yönlendirdikleri, dijital oyun noktasında ise şiddet ve korku ögesi içermeyen, olumsuz içerik barındırmayan daha çok eğitici ve öğretici oyunlara yönlendirdikleri, dijital oyunların oynanmasında gerekli süre sınırlandırmasında bulundukları çocuklar tarafından ifade edilmiştir. Alan yazında araştırma bulgularıyla paralel şekilde dijital oyun bağımlılığının anne öğrenim düzeyine göre herhangi bir farklılık göstermediği, ancak

baba öğrenim düzeyine göre ölçeklerin alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Göldağ 2018; Eskili 2023; Şen 2023) Ayrıca Şahin ve Tuğrul (2012) ile Çakır vd (2021) bilgisayar oyun bağımlılığının anne öğrenim düzeyi yükseldikçe artmasına karşın baba öğrenim düzeyine göre herhangi bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının ebeveyn öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği çalışmalar bulunmaktadır (Solak 2012; Hazar 2016; Aydoğdu 2018; Özdemir ve Karaboğa 2020; Hazar vd 2020; Özdemir 2021). Son olarak dijital oyun bağımlılığının ebeveyn öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği ve ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılıklarının azaldığı (Ulum 2016; Işıkoğlu Erdoğan vd 2018; Ünsal 2019; Aküzüm vd 2022; Dokumacı 2023) ya da ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılıklarının da arttığı (Erboy ve Akar Vural 2010; Gökçearslan ve Durakoğlu 2014; Arslan vd 2015; Çavuş vd 2016; Göldağ 2018; Aktaş 2018; Balıkçı 2018; Delebe 2020; Güzen 2021) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça dijital oyun bağımlılığının azaldığı sonucuna ulaşılan çalışmalarda bu durum; eğitim düzeyine bağlı olarak farkındalığı artan ebeveynlerin çocuklara dijital araç kullandırma noktasında daha bilinçli davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Akçay ve Özcebe 2012; Işıkoğlu Erdoğan vd 2018; Ünsal 2019; Budak 2020; Saltuk ve Erciyes 2020; Aküzüm vd 2022; Dokumacı, 2023) Öte yandan eğitim düzeyi arttıkça dijital oyun bağımlılığının da artması durumu; ebeveynlerin çalışma hayatı sebebiyle ev dışında daha fazla zaman geçirmesi ve çocukların bu süreçte daha fazla serbest kalmasıyla (Gökçearslan ve Durakoğlu 2014) ya da çalışma hayatına annelerin de dahil olmasıyla ekonomik düzeyi artan ailelerin teknolojik araçlara ulaşımalarının kolaylaşmasıyla ilişkilendirilmiştir (Eni 2017).

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde; araştırmaya dâhil edilen ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının hem anne hem de babaların çalışma durumundan etkilenmediği ancak annelerin çalışma durumuna göre dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma durumunun farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun çalışan ve çalışmayan ebeveyn sayısı arasındaki farkın çok olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öyle ki yapılan nitel araştırmada da görüşülen 49 çocuktan sadece bir tanesinin babasının vefat etmesi

sebebiyle bir işte çalışmadığı, annelerin ise sadece 7'sinin çalıştığı çocuklar tarafından ifade edilmiştir. Alan yazında araştırma bulgularıyla paralel şekilde dijital oyun bağımlılığının baba çalışma durumuna göre herhangi bir farklılık göstermediği, ancak anne çalışma durumuna göre ölçek toplamı ve ölçeklerin bazı alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Güzen 2021; Dokumacı 2023). Bunun yanında dijital oyun bağımlılığının ebeveyn çalışma durumuna göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar yer almaktadır (Aküzüm vd 2022; Çakır vd 2021; Karacaoğlu 2019; Demircioğlu 2020; Ulaş 2022). Ancak araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının ebeveyn çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği ve ebeveyni bir işte çalışan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (Gökçearslan ve Durakoğlu 2014; Çavuş vd 2016; İçen 2018; Öztürk Eyimaya vd 2020; Arslan Yağız 2023) ya da ebeveyni bir işte çalışmayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (Durmuş ve Kaya 2008; Aydın Özgür 2019; Küçük ve Çakır 2020; Arslan Yağız 2023) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Işıkoğlu Erdoğan vd (2018) bir işte çalışan ebeveynlerin çalışmayan ebeveynlere nazaran çocukları için dijital oyunları daha fazla tercih ettiğini ifade etmiştir. Güzen ise (2021) annelerin gün içinde çalışma süreleri uzadıkça çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin de arttığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde araştırmaya dâhil edilen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile ailelerin aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun; günümüzde aylık gelir düzeyinin teknolojik cihazlara ve internete erişim noktasında bir engel oluşturmadığı ve her sosyoekonomik düzeyden ailenin ve çocukların bu cihazlara erişim sağlayabiliyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki araştırmanın nitel kısmında babası bir işte çalışmayan ve babası apartman görevlisi olan ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocukların da evlerinde internet bağlantısının olması ve bu çocukların da kendilerine ait tabletlerinin olduğunu ifade etmeleri bu düşüncüyü desteklemektedir. TÜİK (2021) verilerinde de çocukların %64,4'ünün akıllı telefon kullandığı da açıkça belirtilmiştir. Hatta düşük sosyoekonomik düzeyde ailesi olan çocukların odasında daha fazla dijital araç olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Gentile and Walsh 2002; Cingel and

Krcmar 2013). Bu kapsamda alan yazında araştırma bulgularıyla paralel şekilde dijital oyun bağımlılığının aylık gelir düzeyine göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Keser ve Esgi 2012; İçen 2018; Yönet 2018; Kınay 2019; Budak 2020; Gül 2023). Bununla birlikte alan yazında ailelerin dijital etkileşimini etkileyen sosyoekonomik düzeye ilişkin farklı görüşler bulunmakta ve sosyoekonomik düzeyin ailelerin dijital etkileşimleri üzerinde etkisi olan bir faktör olduğu açıkça görülmektedir (Livingstone 2007; Horzum 2011; Rideout 2011; Rideout and Katz 2016; Eni 2017; Bülbül, Tunç ve Aydın 2018; Bozkurt ve Tamer 2020). Rideout and Katz (2016) eğitim durumu ve buna bağlı olarak gelir düzeyi yüksek olan ailelerin, çocuklarına dijital etkileşim noktasında daha fazla yardımcı olduklarını belirtmiştir. Bu kapsamda araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği ve ailesi yüksek gelire sahip olan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha düşük olduğu (Can Bilgin 2015; Aydın Özgür 2019; Dokumacı 2023) ya da tam tersi gelir düzeyi yüksek olan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının da daha yüksek olduğu (Erboy 2010; Ekinci vd 2017; Göldağ, 2018; Kestane 2019; Delebe 2020; Bozkurt 2023; Eryol 2023) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde; araştırmaya dâhil edilen ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının evde internet bağlantısı olma durumundan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun, çocukların dijital oyun oynarken en çok tercih ettikleri cihazın akıllı telefon olmasından ve çocukların dijital araç kullanımlarının ebeveynler tarafından sınırlandırılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki yapılan nitel araştırmada da görüşülen çocukların birçoğu ödevlerini bitirdikten sonra, sorumluluklarını yerine getirdikten sonra ya da boş zamanlarında kısa bir süre dijital oyun oynadıklarını belirtmiştir. Alan yazında araştırma bulgularıyla paralel şekilde dijital oyun bağımlılığının evde internet bağlantısı olma durumuna göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Can Bilgin 2015; Çakıcı 2018; Şen 2023). Ancak araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının evde internet bağlantısı bulunma durumuna göre farklılık gösterdiği ve evinde internet bağlantısı olan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu (İnan 2010; Şahin 2011; Çakır vd 2011;

Taylan vd 2017; Yavuz vd 2018; Delebe 2020; Hazar ve Ekici 2021) sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde araştırmaya dâhil edilen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının günlük dijital oyun oynama süresine göre anlamlı fark gösterdiği ve çocukların günlük dijital oyun oynama süresi arttıkça dijital oyun bağımlılıklarının da aynı şekilde arttığı görülmüştür. Nitel kısımda yapılan görüşmelere göre de öğrencilerin gün içinde dijital oyunlara ortalama 1 saat zaman ayırdıkları, arkadaşlarıyla oynama fırsatı sunulduğunda dijital oyunları çok fazla tercih etmedikleri ve bağımlılık eğilimine yönelik ifadelerde bulunmadıkları görülmüştür. Görüşme yapılan sadece bir öğrencinin günde 5 saat dijital oyun oynadığını ifade ettiği, dijital oyun oynamayı bırakmak istemediğini, dijital oyun dışında başka oyun oynamadığını belirttiği ve dijital oyunların yasaklanması durumunda öfkelendiğini söylediği görülmüştür. Bu sebeple nitel kısımda yapılan görüşmeler, günlük dijital oyun oynama süresi arttığında dijital oyun bağımlılığının da arttığı sonucunu desteklemektedir. Alan yazında pek çok çalışmanın araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir (Wack and Tantleff Dunn 2009; Gentile 2009; Bilge 2012; Akçay ve Özcebe 2012; Gökçearslan ve Durakoğlu 2014; Köksal 2015; Ulum 2016; Festl et al. 2016; Ulum 2016; Çavuş vd 2016; Aydoğdu 2018; Oral 2018; Esposito et al. 2020; Güzen 2021; Güzen 2021; Aktaş ve Daştan 2021; Şen 2023; Dokumacı 2023). Ancak araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının günlük dijital oyun oynama süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Çakıcı 2018). Aktaş ve Daştan (2021) tarafından yaşadığımız pandemi sürecinde %91,1 oranında öğrencinin gün içinde telefonda dijital oyun oynadığı sürenin arttığı belirtilmiştir. Balhara et al. (2020) de araştırma sürecine dâhil ettiği katılımcıların yarısının dijital oyun oynama durumlarının arttığını açıklamıştır. Ergüney (2017) yaşı 3-6 arasında olan çocukların günlük 1-4 saat arası sanal dünyada zaman geçirdiklerini ve bu çocukların sosyalleşme, aile içi iletişim gibi konularda bazı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmiştir. Oğuz ve Kutluca (2020) dijital araçların çocukların sosyal becerilerini olumsuz etkileneceğinden endişelenen ebeveynlerin dijital oyunları kontrol altında tutmaya çalışarak çocukların dijital araç kullanımına süre sınırlaması getirdiklerini belirtmiştir. Cengiz Saltuk ve Erciyes (2020) ise okul öncesi dönemdeki çocukların teknolojik

araçlarla herhangi bir süre kısıtlaması olmadan vakit geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Akçay ve Özcebe (2012) de okul öncesi dönemdeki çocuklarının gün içinde saatlerce dijital oyun oynadıklarını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde; araştırmaya dâhil edilen ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının kendine ait dijital bir araç olma durumuna göre anlamlı fark gösterdiği ve kendisine ait dijital bir aracı olan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonucun kendisine ait dijital bir aracı olan çocukların istedikleri zaman oyunlara erişim sağlayabilecek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki nitel görüşmelerde akşam geç saatlerde ya da hava soğuk olduğunda dışarı oynamak için çıkamayacağını ve bu zamanlarda bile kendi tabletiyle oyun oynayabileceğini ifade eden öğrenci bu kapsamda ulaşılan sonucu desteklemektedir. Alan yazında pek çok çalışmanın araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir (Erboy 2010; Gökçearslan ve Durakoğlu 2014; Can Bilgin 2015; Delebe 2020; Öztürk Eyimaya vd 2020; Budak 2020; Durmaz 2023). Ancak araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının kendine ait dijital bir araca sahip olma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Horzum 2011; Güllü vd 2012; Yerlikaya Alim 2023; Şen 2023).

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde; araştırmaya dâhil edilen ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının oyun oynamak için tercih edilen araç türüne göre anlamlı fark gösterdiği ve dijital oyun oynamak için telefon, tablet ya da bilgisayar kullanan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının bu araçların hiçbirini kullanamayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazında pek çok çalışmanın araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir (Taylan vd 2017; Bilge vd 2018; Eryılmaz ve Çukurluöz 2018; Mustafaoğlu ve Yasacı 2018; Gezgin vd 2018; Karabulut 2019; Keskin 2019). Ancak araştırma bulgularından farklı olarak dijital oyun bağımlılığının oyun oynamak için tercih edilen araç türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Öncel ve Tekin 2015; İçen 2018; Köse 2023).

Araştırma kapsamında yapılan analizlerle; çalışmaya dâhil edilen ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sosyal duygusal ve ahlaki gelişimleri

arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları arttıkça sosyal duygusal ve ahlaki gelişimlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularıyla paralel olarak dijital oyun bağımlılığı ile sosyal ve duygusal gelişim alanında negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Young 1998; Martin and Schumacher 2000; Yükselgün 2008; Kowert and Oldmeadow 2013; Koçak ve Köse 2014; Arnott 2016; Hazar ve Hazar 2017; Ertemel ve Aydın 2018; Dilci, Arslan ve Ersoy 2019; Budak 2020; Cuma 2020; Atak 2020; Özdemir ve Karaboğa 2021; Öztürk 2021; Baysan 2022; Aslan vd 2022; Kay 2022; Khorsandi and Li 2022; Durmaz 2023; Dokumacı 2023; Şenol vd 2023; Xu et al. 2023) Ayrıca Anitha et al. (2021) çalışmasında dijital oyun oynayan ve uzun süre ekrana maruz kalan çocukların iletişim ve problem çözme becerilerinin, sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini tespit etmiştir. Küçük yaşlarda oynan strateji oyunlarının şiddet eğilimini arttırdığı bilinmektedir. Çünkü bu strateji oyunlarının muhakeme gücünün sorgulanmaya başlandığı çocukluk döneminde çocukların iç dünyasında karmaşalar yaratacağı, vicdan duygusunu körelteceği, kazanma duygusuyla sosyal hayattan koparabileceği ve bağımlılığı tetikleyecek bir unsura dönüşebileceği açıklanmıştır. (Gürçan vd 2008). Bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerindeki diğer olumsuzlukları ise saldırganlık oluşturan oyunlardan sonra çevreye karşı gösterilen fiziksel saldırganlık, empati duygusunun azalmasıyla şiddet eğilimli bireylere dönüşme ve şiddet davranışlarına karşı duyarlılığın azalması sonucunda çocukların sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerini etkilemesidir (Media Development Authority 2012). Ancak araştırma bulgularından farklı olarak çocukların dijital oyun esnasında birbirleriyle iletişim kurduğunun belirtildiği ve oyunların içeriğindeki olumlu sosyal davranışlara dikkat çekilerek dijital araçların bilinçli kullanıldığı takdirde faydalı olduğunu ifade edilmiştir (Lawrence 2018). Benzer şekilde Arnott (2016)'da 3-5 yaş arasındaki çocuklarla yürüttüğü araştırmasında; çocukların dijital oyunları grup halinde oynadıklarını, oyunlarda çeşitli sosyal roller üstlenerek sosyal davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ciddi amaçları olan dijital oyunların gençlerin olumlu sosyal davranışlarını, duygu düzenleme becerilerini, empatilerini ve ahlaki inançlarını iyileştirebilecek ampirik kanıtların olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu oyunların insanların tutumlarını değiştirebilecek, davranışlarını etkileyebilecek hatta psikolojik durumlarını bile etkileyebilecek güce

sahip olduğu da belirtilmiştir (Lin et al. 2017). Carissoli and Villani (2019) okul eğitimine entegre edilen ticari video oyunlarının ergenlerdeki duygusal zekayı geliştirme noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma kapsamında uygulanan mşdahaleden sonra katılımcıların kendi duygularını daha iyi tanıdıklarını ve yşnetebildiklerini hissettikleri belirtilmiştir. Feltrero et al. (2019) ise Aislados isimli video oyununun psikolojik iyi oluşu artırmada konusundaki etkilerini deneysel olarak değerlendirerek yaşam kalitesindeki iyileşmelere yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan gşrüşmelerde; ilkokul 4. sınıf řđrencilerinin dijital oyunları seerirken oyunların içeriklerini, etkilerini, oyun tasarımını ve bazı diğer faktşrleri gşz şnşnde bulundurdıkları gşrşlmşştir. Çocuklar; korku, şiddet, cinsel řđeler ve argo sşzcşkler gibi olumsuz içerikler barındırmayan, yaşlarına uygun, gşvenli ve eğlenceli, kendilerini olumsuz etkilemeyen, bağımlılık yapmayan, okul başarısını arttıran, paralı olmayan, reklamsız olan, herhangi bir virşs içermeyen ve ebeveynlerin onayladığı oyunları tercih ettiklerini ifade etmiştir. Alan yazında Hollet et al. (2022) yaptıkları çalışmada bunlardan farklı olarak oyuncuların aile ve arkadaş tavsiyelerine, YouTubelerin tavsiyelerine, oyun dergilerine, televizyon reklamlarına, oyun kapak resimlerine, oyun fragmanlarına, oyun geliştiricilerin internet sitelerine dikkat ettiklerini belirtmiştir. şzarslan ve Perdahcı (2022)'nın yaptığı çalışmada ise oyuncuların oyun seçimlerinde arkadaşlarla birlikte oynanabilmesine, oyunun fiyatına, oyun yayıncılarının anlattıklarına, oyunla ilgili reklamlara, oyunun kapağına ve adına, oyunun popşlerliğine, oynayan kişi sayısına, oyundaki grafiklere ve ses efektlerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Lin et al. (2017) ise oyuncuların oyun seerirken bağlantı sistemi, grafik tasarımı, popşlerlik ve çeşitli oyun tşrleri gibi şzelliklere dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan gşrüşmelerde; ilkokul 4. sınıf řđrencilerinin can sıkıntısını gidermek, eğlenmek, bir şeyler řđrenmek, şdevlerini bitirdiğinde kalan zamanlarını ve boş zamanlarını değerlendirmek, yalnız kalmak, kafa dağıtmak ve rahatlamak gibi sebeplerle dijital oyun oynadıkları gşrşlmşştir. Alanyazında Lin et al. (2017) yaptığı çalışmada oyuncuların; etkileşimi, mantığı ve refleksi geliştirmek, şzgşn deneyim kazanmak, duyulardan alınan zevki artırmak, eğlenmek ve hayattan zevk almak, hayal gşcşnş kullanmak, başarı duygusu kazanmak, başkalarıyla sıcak

ilişkiler kurmak gibi sebeplerle dijital oyun oynadıklarını belirtmiştir. Rajić and Tasevska (2019) ise oyuncuların dijital oyun oynamalarının çoğunlukla eğlenmek ve dinlenmek, yeni bir eğitim içeriğini anlamak gibi sebepleri olduğunu belirtmiştir. Özarslan ve Perdahcı (2022) yaptığı çalışmada katılımcıların dijital oyun oynamalarının kafa dağıtmak, eğlenmek, arkadaşlarıyla keyifli zaman geçirmek, sosyalleşmek, keyif almak, boş zamanı doldurmak, bir şey becerebildiğini gösterebilmek ve becerdiğini görebilmek, gerçek hayatındaki üzgün, kızgın olma vb. duygu durumlarından kaçmak gibi nedenleri olduğunu belirtmiştir. Yumrukuz (2021) yaptığı çalışmada oyuncuların “Pugb” oyununu oynamalarının; oyundan keyif almaları, zaman geçirmeleri, oyun oynarken oyuncuların kendilerini enerjik hissetmeleri, oyun sırasında arkadaşlarıyla birlikte oynamaları, oyunda interaktif bir ortamda olmaları gibi nedenlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde; İlkokul 4. sınıf öğrencilerine göre dijital oyunlarda en çok etkileyen öğelerin kazanma ve kaybetme, oyunların çok gerçekçi olması, ses, ışık ve karakterler olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler, dijital oyunlarda en çok rahatsız eden öğeleri ise şiddet, reklamlar, uygunsuz içerikler, argo ifadeler donma, oyunda kaybetme, yüksek ses, bağımlılık yapması olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise oyunlarda etkileyen ya da rahatsız eden bir durumun olmadığını belirtmiştir. Araştırma bulgularıyla paralel olarak; Bilgin Ülken ve Kılınç (2018) yaptığı çalışmada çocukların şiddet içerikli ve cinsel içerikli unsurlarla, olumsuz içeriklerle, rahatsızlık veren reklamlarla, küfürli konuşmalarla karşılaştığını ve bu durumlardan rahatsız olduklarını belirtmiştir. Akçaboy vd (2022) ise yaptıkları araştırmada uygunsuz reklamlardan, cinsel içeriklerden, sözlü tacizlerden, utanç verici görüntülerden, korkutucu görüntülerden rahatsızlık duyduklarını tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyunlar yerine çocuk oyunlarını tercih ettiği görülmüştür. Çocuk oyunlarının daha eğlenceli olması, bu oyunların arkadaşlarla oynanması ve dijital oyunların zararlı olduğu düşüncesi öğrencilerin çocuk oyunlarını tercih etmesine sebep olmuştur. Çocukların dijital oyunlar dışında en çok saklama/saklanma oyun türü olan saklambaç oyunu oynadığı görülmektedir. Ayrıca koşma/kovalama/ yakama türü ve top oyunları da çocuklar tarafından sıklıkla tercih edilen oyunlardan olmaktadır. Çalışma

kapsamında yapılan görüşmelerde çocukların tamamı ebeveynlerinin genel olarak dijital oyunlar yerine çocuk oyunları oynamalarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Ebeveynler, çocukların genel olarak sokakta arkadaşları ya da kardeşleriyle sokak ve çocuk oyunları oynamalarını belirtmiştir. Araştırma bulgularıyla paralel olarak; Işıkoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada çocukların yapı-inşa oyunlarını dijital oyuna tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Güven (2018) yaptığı çalışmada çocukların tercih ettikleri oyunların daha çok yakan top, saklambaç, yakalama oyunları, yerden yüksek, voleybol ve futbol olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özyürek vd (2018) yaptıkları çalışmada on yaşındaki çocukların en çok koşma ve yakalama oyunlarını, top oyunlarını, atlama ve zıplama oyunlarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Samur ve Özkan (2019) yaptıkları çalışmada çocukların en çok futbol, saklambaç, yerden yüksek, voleybol ve basketbol gibi fiziksel oyunlar oynamayı istediklerini belirtmiştir. Işıkoğlu vd (2021) yaptığı araştırmada çocukların sınıflarda dijital ve dijital olmayan oyun ve araçlarını aynı oranda tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak alanyazında yapılan çalışmalarda çalışmamızdan farklı sonuçlara ulaşan araştırmalarda yer almaktadır. Sapsağlam (2018) çocukların geleneksel oyunlar yerine dijital oyunları tercih etmeye başladıklarını belirtmiştir. Ebeveynler ile yürütülen çalışmalarda ise çocukların geleneksel oyunlardan dijital oyunları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler çocukların tek başına oynamakta güçlük yaşaması, oyun kurmakta zorlanması ve oyun kuramadıkları için sıkılmaları gibi sebeplerle çocukların dijital oyunları tercih ettiklerini belirtmiştir (Mercan Uzun vd 2023).

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde; ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin oynadıkları dijital oyunların ders başarısını artırma, yeni şeyler öğrenme, zekâ geliştirme, eğlendirme, can sıkıntısı giderme, mutluluk gibi olumlu etkilerinin olduğu; ayrıca sürekli oyun oynama isteği, bağımlılık, gerçek hayattan kopma, baş ağrısı, göz ve duruş bozuklukları gibi olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında pek çok çalışmanın araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Dijital oyunların stratejik düşünmek, dil öğrenmek, problem çözebilmek ve teknolojiyi kullanmayı öğrenmek, geometri becerisi kazandırmak gibi bilişsel gelişime katkı sağladığı ileri sürülmekle (Horzum vd 2008; Horzum ve diğerleri, 2008; Çavuş ve diğerleri, 2016; Toran ve diğerleri, 2016) birlikte el-göz koordinasyonunu geliştirmek, rahatlamak, eğlenmek, can sıkıntısını gidermek, yorgunluğu ve stresi azaltmak gibi

olumlu etkilere de sahip olduğu gör÷lmektedir (Horzum vd 2008; Horzum, 2011; Şahin ve Tuğrul 2012; Gökçearslan ve Durakoğlu 2014, Irmak ve Erdoğan 2016, Hazar ve Hazar 2017). Dijital oyunlar öğrencilerin öğrenme ilgilerini harekete geçirmekte ve öğrencilerin dijital okuryazarlıkları için yeni yaklaşımlar sağlayabilmektedir (Bacalja 2018; Stieler Hunt and Jones 2019). Bayırtepe ve Tüzün (2007) ise yaptıkları çalışmada teknolojinin eğitsel oyunlarla birlikte doğru şekilde kullanılması sonucunda çocuklar için olumlu katkılar sağlayacağını belirtmiştir. Dijital oyunların birçok olumlu etkisinin olmasının yanında fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan birçok olumsuz etkisi de bulunmaktadır. Aynı vücut pozisyonunda uzun süre zaman geçirildiği için duruş bozukluklarına, sürekli ekrana bakıldığı için gözlerde kuruluğa ve bozulmalara, bel ve boyun bölgesinde ağrılara, obeziteye neden olabilmektedir (Ballard vd 2009; Ögel 2012; Akçayır 2013; Atak 2020; Doğan Keskin ve Aral 2022). Yumrukuz (2021) çalışmasında dijital oyunların eğlence ve rahatlama amacıyla oynansa bile oyunların oyuncular için uyku problemi, yorgunluk, zaman algısını yitirme, oyundan kopamama, kendini kaybetme, takıntı, fiziksel ve sosyal sorunlar gibi olumsuz sonuçlar belirtmiştir. Ayrıca dijital oyun oynayanlarda gerçek hayattan uzaklaşmaya, duyguların azalmasına, kaygı düzeyinde artışa, gerçek ve hayal arasında kafa karışıklığına, düşünce ve isteğin kaybolmasına, kişiliklerde değişimlere, antisosyal davranış problemlere ve benmerkezci davranış problemleri gibi problemli davranışlara, obsesif ve saldırgan davranışlara ve şiddet eğilimine, bireysel ve sosyal probleme yol açabilmektedir. (Horzum 2011; Çakır 2013; Irmak ve Erdoğan 2016; Gentile et al. 2017; Kılıç 2019; Torun vd 2015; Aydoğdu 2018; Kestane ve Ilgar 2020; Hazar vd 2020).

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde; dijital oyunların yasaklanması durumunda çocukların genelde davranışsal olarak bu durumdan etkilenmeyerek arkadaşlarıyla oynama, ders çalışma, kitap okuma gibi farklı etkinliklere yöneldiği gör÷lmektedir. Duygusal anlamda ise bu durumda kendisini mutlu hisseden ya da bu durumdan çok da etkilenmeyen çocuklar olduğu gibi kendisini kötü hisseden hatta sinirlenen çocukların olduğu da gör÷lmektedir. Bu sebeple dijital oyunları yasaklamanın ilkökul öğrencileri üzerinde genel olarak olumsuz bir etki yaratmadığı düşünülmektedir. Alanyazında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, dijital oyunları yasaklamanın çocuklar açısından olumlu ya da olumsuz sonuçları olacağını

belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularıyla paralel olduğu düşünülen bir çalışmada katılımcıların oyun oynamadıklarında kendilerini kötü hissetmedikleri ya da bir şey hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada, katılımcıların herhangi bir işi olduğunda oyun oynamayı düşünmedikleri ama boş zamanlarında ise oyun oynamadıklarında kendilerini sinirli hissettikleri belirtilmiştir (Özarslan ve Perdahcı 2022). Yücel (2019) yaptığı araştırma sonucunda dijital oyunlara erişimi engellemenin, ekranları ya da interneti kapatmanın kalıcı bir çözüm olmadığına değinmiştir. Çocukların herhangi bir cihaza ulaşamamalarının oyun oynamadıkları anlamına gelmediğini, arkadaşlarının cihazlarına ya da farklı yerlerdeki cihazlara ulaşarak oyun oynamaya devam edeceklerini belirtmiştir. Ebeveynler bu yasaklamalar yerine çocukların neden oyun oynadığını, dijital yaşamlarını, alışkanlıklarını anlamaya çalışmalı ve çocukların bu dünyalarını onlarla birlikte tanımak istediklerini belirtmelidir. Eryılmaz ve Çukurluöz (2018) ise çalışmalarında medya araçlarının yasaklanmasının çocuklar için doğru bir yaklaşım olmadığını, çünkü çocukların bu tür oyunlara ev dışında da ulaşabilmesine sebep olacağını belirtmiştir. Bu nedenle bu araçları yasaklamak yerine ailelerin dijital medya araçlarının güvenli ve doğru kullanımı hakkında bilinçlenmelerinin önemine değinmiştir. Farklı bir çalışmaya göre çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıkları üzerinde ebeveynlerinin kontrollerinin olmadığı, bu konuda çocuklarıyla baş edebilmek için uzmanların desteği aldıkları ortaya çıkmıştır (Toran vd 2016). Ebeveynlerin çocukların dijital oyun bağımlılıkları üzerinde kontrol sağlayamamalarının sebebinin ise dijital oyunlara ebeveynlerin çocuklarını yönlendirmeleri olduğu belirlenmiştir (Wilson 2016).

5.2. Sonuç

1- İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri dijital oyun bağımlılığı konusunda riskli grupta yer almaktadır.

2- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları kızlardan daha yüksektir.

3- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları çocukların yaşına göre anlamlı fark göstermemektedir.

4- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları çocukların kardeş sayılarına göre anlamlı fark göstermemektedir.

5- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları çocukların kendilerine ait bir odanın olup olmamasına göre anlamlı fark göstermemektedir.

6- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları anne ve babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir.

7- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları anne ve babaların bir işte çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermemektedir.

8- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ailelerin aylık gelir düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir.

9- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları evde internet bağlantısı olma durumuna göre anlamlı fark göstermemektedir.

10- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları günlük dijital oyun oynama süresine göre anlamlı fark göstermektedir. Gün içinde dijital oyunlara daha fazla zaman ayıran öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları az zaman ayıranlara kıyasla daha yüksektir.

11- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları bu öğrencilerin kendilerine ait teknolojik bir cihaz olup olmamasına göre anlamlı fark göstermektedir. Kendisine ait teknolojik bir cihazı olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları olmayanlara kıyasla daha yüksektir.

12- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları oyun oynarken tercih edilen cihaz türüne göre anlamlı fark göstermektedir. Dijital oyun oynamak için telefon, tablet ya da bilgisayar kullanan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları bu cihazların hiçbirini kullanmayanlara kıyasla daha yüksektir.

13- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sosyal duygusal ve ahlaki gelişimleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Yani dijital oyun bağımlılığı arttıkça sosyal duygusal ve ahlaki gelişim düzeyi düşmektedir. Ya da dijital oyun bağımlılığı azaldıkça sosyal duygusal ve ahlaki gelişim düzeyi artmaktadır.

14- İlkokul 4. sınıf öğrencileri dijital oyunları seçerken oyunların; içeriklerine, tasarımlarına ve etkilerine dikkat etmektedirler. Ayrıca ebeveynlerin onayı ya da

oyunların virüs barındırmaması gibi kriterler de çocukların oyun seçimini etkilemektedir.

15- İlkokul 4. sınıf öğrencileri en çok can sıkıntısı gibi bireysel faktörler sebebiyle dijital oyun oynamaktadır. Ayrıca dijital oyun oynama sebepleri arasında eğlenmek, bir şeyler öğrenmek gibi oyunun sonuçlarına yönelik sebepler ve ödevlerin bitmesinin ardından ya da boş zamanlarda erişim sağlayabilmek gibi erişilebilirlik ile ilgili sebepler de bulunmaktadır.

16- Dijital oyunlarda karşılaşılan uygunsuz içerikler, oyunların olumsuz etkileri ve sistemsel sıkıntılar öğrencileri rahatsız etmekteyken bu oyunlar da çocukları en çok etkileyen unsurların ses, ışık, karakterler ve olağanüstü güçler olduğu görülmektedir. Ancak dijital oyunlarda etkileyici ya da rahatsız edici herhangi bir unsur olmadığını düşünen çocuklar da bulunmaktadır.

17- İlkokul 4. sınıf öğrencileri dijital oyunlar yerine dışarıda arkadaşlarıyla sokak oyunları oynamayı tercih etmektedir. Bu tercihi dijital oyunların zararları ve çocuk oyunlarının sunduğu fırsatlar etkilemektedir.

18- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri çocukların dijital oyunlar yerine dışarıda arkadaşlarıyla ya da kardeşleriyle sokak oyunları ya da çocuk oyunları oynamalarını tercih etmektedir. Bu tercihleri dijital oyunların zararlı olduğu ve çocuk oyunlarının olumlu katkılarının olduğu düşüncesi etkilemektedir.

19- Dijital oyunlar ilkokul 4. Sınıf öğrencilerini olumlu ve olumsuz olarak etkilemektedir. Dijital oyunların olumlu etkileri arasında bilişsel faydalar, sosyal ve duygusal faydalar ve diğer faydalar bulunmakta; olumsuz etkileri bilişsel sorunlar, sosyal duygusal sorunlar ve sağlık sorunlarından oluşmaktadır. Ayrıca az da olsa dijital oyunların herhangi bir olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığını düşünen çocuklar da bulunmaktadır.

20- Dijital oyun oynaması engellenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel olarak mutlu oldukları ya da biraz üzüldükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocukların davranış boyutunda dijital oyun oynamayı bıraktıkları ve arkadaşlarıyla oynamaya, ders çalışmaya ya da kitap okumaya yöneldikleri görülmüştür. Çok az olmakla birlikte dijital oyun oynaması engellenen çocukların sinirlendikleri, kendilerini kötü hissettikleri ve yasaklanmaması konusunda ısrarcı davrandıkları sonuna da ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın bulguları, sonuçları ve sınırlılıklar dikkate alınarak eğitimcilere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Ebeveynlere öneriler

Araştırma sonucunda ebeveynlerin neredeyse tamamının dijital oyunlara karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları ve çocuklarının dijital oyunlar yerine çocuk oyunları oynamalarını istedikleri görülmüştür. Bu sebeple ebeveynlerin günümüz koşullarında dijital oyunların yararlı ya da zararlı olduğu inancından uzaklaşmaları, bunun yerine dijital oyunların ve dijital araçların çocuk için faydalı kullanımına odaklanarak konuya ilişkin bilgilerini arttırmaları, bu alanla ilgili gelişmeleri takip etmeleri önerilmektedir.

Dijital oyun süresindeki artışın çocukların dijital oyun bağımlılıklarını da arttırdığı görülmüştür. Bu sebeple ebeveynlerin gün içinde çocukların dijital oyun oynama süresini sınırlandırmaları önerilmektedir. Bu sınırlar belirlenirken; oynanan dijital oyunların içeriklerine, dikkat edilmesi gereken güvenlik kurallarına ve kararların çocuklarla birlikte alınmasına dikkat edilmelidir. Dijital oyunlara ilişkin kuralların sürecin başında koyularak süreç içerisinde bu kuralların uygulanmasında esnek davranılmaması ve ebeveynlerin bu konuda birbirleriyle tutarlı davranmaları önerilmektedir.

Çocukların dijital oyunlar noktasında anne ve babalarının görüşlerinden etkilendikleri görülmüştür. Bu sebeple uzun süre dijital oyun oynama isteği olan çocukların dijital oyun oynaması yasaklanmamalı; bunun yerine bu çocukların egzersiz yapmaya, fiziksel aktiviteye, arkadaşlarıyla ya da kardeşleriyle birlikte oynayabileceği çocuk oyunlarına ya da çocuğun ilgisi dahilinde farklı hobilere yönlendirilmesi önerilmektedir. Yine bu bulgu ışığında ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine devam ederek bu konudaki bilgilerini sürekli arttırmaları ve çocuklara doğru rol modeller olarak rehberlik yapmaları önerilmektedir.

Eğitimcilere öneriler

Dijital oyunların avantajlarını ve dezavantajlarını fark eden eğitimcilerin; teknoloji ve medya kullanımı konusunda çocuklara ve ailelere rehberlik etmeleri, ailelerin bu konuda bilgi düzeyini arttırmaları önerilmektedir.

Teknolojinin, dijital oyunlar dışındaki kullanım alanlarına ilişkin çocukların ve ailelerin bilgi sahibi olmalarına ve nitelikli ekran süresinin değerini fark etmelerine yardımcı olmaları önerilmektedir.

Dijital süreçlerin aşırı kullanımı sebebiyle çocukların nasıl etkileneceğine ilişkin ailelere yönelik toplantılar ve seminerler düzenlemeleri önerilmektedir. Ek olarak bu konuya ilişkin kılavuzlar hazırlanması ve dijital oyun süreçlerinde ebeveynlerin doğru müdahalelerine rehberlik etmeleri önerilmektedir.

Eğitimcilerin ailelere dijital bağımlılık konusunda eğitimler vermeleri, DSM V'in tanı kriterlerini açıklamaları ve ailelerin çocuklarını bu tanı kriterlerine göre gözlemleyerek herhangi bir şüphe anında gerekli yardımın alınması için uzmanlara başvurmalarını sağlamaları önerilmektedir.

Sosyal duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri düşük olan çocuklarla karşılaşıldığında bu durumun altında yatan nedenler tespit edilerek esas nedenin giderilmesi ve problemin ortadan kaldırılması önerilmektedir.

Araştırmacılara öneriler

Bu çalışma karma desenle ve çocuklarla yürütülmüştür. Gelecek çalışmalarda ebeveynler ile görüşmeler yapılarak çocukların dijital oyun oynama durumlarının dışarıdan bir gözle değerlendirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma Van ilinin Erciş, Tuşba ve İpekyolu ilçelerindeki öğrencilerle yürütülmüştür. Dijital oyun bağımlılığının çok boyutlu olarak pek çok faktörden etkilendiği ve alan yazındaki diğer araştırma sonuçları göz önüne alındığında farklı bir bölgede farklı örneklem gruplarıyla konunun tekrar incelenmesi önerilmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı kapsamında ilkokul dönemine ait yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmüş ve ilkokul dönemindeki çocukların dijital oyun bağımlılığı noktasında risk grubunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple dijital oyun

bağımlılığının ilkokul öğrencileri için de önemli bir tehdit olarak kabul edilmesi, gerekli tedbirlerin alınması ve bu yaş grubuna ilişkin yapılan çalışmaların artarak devam etmesi önerilmektedir. Ayrıca ilkokul dönemindeki çocukların neden dijital oyun bağımlılık noktasında riskli grupta olduğunun detaylı bir şekilde araştırılması da önerilmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan ailelerin neredeyse tamamının çocukların dijital oyunlar yerine arkadaşlarıyla oynamasını tercih ettiği bulgusundan hareketle dijitalleşen dünyada ebeveynlerin neden dijital oyunlara karşı olumsuz bir düşünceye sahip olduğunun detaylı bir şekilde araştırılması önerilmektedir.

Covid-19 pandemi sürecinin çocukların dijital oyun bağımlılıklarını nasıl etkilediği ile ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Acuner, H. Y., 2004. 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Akandere, M., 2004. Eğitici Okul Oyunları. Nobel Dağıtım Yayınları, 195 s, Ankara.

Akçaboy M, Şenel S ve Ulukol B. 2022. Advertising in the Digital Area: Playing Online Games Pose a Risk to Come Upon Improper Advertisements. Turkish Archives of Pediatrics, 57(2), 241.

Akçay, D. ve Emiroğlu, O. N. 2016. Medya etkileşimine bağlı okul öncesi dönemdeki çocukta saldırganlık davranışı. Türkiye Klinikleri J Public Health Nurs-Special Topics, 2 (1), 116-120.

Akçay, D. ve Özcebe, H. 2012. Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. Çocuk Dergisi, 12 (2), 66-71.

Akçayır, M., 2013. Dijital oyunlarda şiddet. M. A. Ocak (Ed.), Eğitsel Dijital Oyunlar içinde (s. 249-262). Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Akman, B. 2002. Okulöncesi dönemde matematik. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23).

Aksel, N. ve Sarı, E. 2020. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, öz denetimi ve sosyal eğilimleri. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 436-444.

Aksel, N., 2018. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Öz Denetim ve Sosyal Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H., 2014. Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-Motor Oyundan Kurallı Oyuna. Pegem Akademi Yayıncılık, 248 s, Ankara.

Aksoy, Z., 2018. Adölesanlarda Oyun Bağımlılığı, Yaşam Biçimi Davranışları ve Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aksoy, Z. ve Erol, S. 2021. Türk ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve yaşam tarzı davranışları. Klinik ve Deneysel Sağlık Bilimleri, 11 (3), 589-597.

Aktaş, B., 2018. Ortaokul Öğrencilerinde İnternet ve Dijital Oyun Bağımlılığının Psikolojik Sağlamlık ve Saldırganlıkla İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Aktaş, B. ve Daştan, N. B. 2021. Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. Bağımlılık, 22 (2), 129-138.

Aküzüm, C., Baran, E. ve Çelebi, S. 2022. Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasındaki ilişki. Electronic Turkish Studies, 17 (3). 427-458.

Akyurt, G. K., 2019. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonu, Kaygısı ve Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Althof, W. and Berkowitz, M. W. 2006. Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. Journal of moral education, 35(4), 495-518.

Altun, M. ve Atasoy, M. 2018. 9-11 yaş grubu çocuklarda dijital oyun bağımlılığının incelenmesi: Kırşehir Örneği. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (33), 1740-1757.

Amollo, O. P. and Lilian, G. K. 2017. Teacher Position in Spurring Value Based Education in Early Learning in Nairobi County, Kenya: Addressing Support of Values in School Environment. Journal of Education and Learning, 6(3), 194-203.

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., and Saleem, M. 2010. Violent video game effects on aggression,

empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2)

Anderson, C. A. and Warburton, W. A. 2012. The impact of violent video games: An overview. Chapter in W. Warburton and D. Braunstein (Eds.) *Growing up fast and furious: reviewing the impacts of violent and sexualised media on children* (pp. 56-84). Annandale, NSW, Australia: The Federation Press.

Anderson, J. 1983. Who Really Invented The Video Game? *Creative Computing Video & Arcade Games* 1 (1), 8.

Anitha, F. S., Narasimhan, U., Janakiraman, A., Janakarajan, N. and Tamilselvan, P. 2021. Association of digital media exposure and addiction with child development and behavior: A cross-sectional study. *Ind Psychiatry J.*, 30(2):265-271.

Anlayışlı, C. ve Serin, N. B. 2019. Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 730-743.

Aral, N., 2022. Dijital Dünyada Çocuk Olmak. *TRT Akademi*, 7(16), 1134-1153.

Aral, N. ve Aktaş, Y. 1997. Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.

Aral, N. ve Baran, G., 2011. Çocuk Gelişimine Giriş. *Çocuk Gelişimi* (ss.17-52), Ya-Pa Yayınları, Ankara.

Aras, E., 2021. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığının Yalnızlık ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkisi ve Dijital Oyun Bağımlılığının Çeşitli Demografikler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Argan, M., Özer, A. ve Akın, E. 2006. Elektronik Spor: Türkiye'de Siber Sporcuların Tutum ve Davranışları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*. Cilt: 1 Sayı: 2.

Arı, R., 2005. Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim. Selçuk Üniversitesi Vakfı Yayınları, 200 s, Konya.

Arıcak, O.T., Dinç, M., Yay, M. ve Griffiths, M. D. 2018. İnternet oyun oynama bozukluğu ölçeğinin kısa formunun(ioobö9-kf) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(4), 615-636.

Arnold, A., 1995. *Çocuğunuz ve Oyun* (Çev. Ahmet Gümüş). Denge Yayınları, 151 s, İstanbul.

Arnott, L. 2016. An ecological exploration of young children's digital play: Framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36, 271-288.

Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık Balat, G. 2018. Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 74-87.

Arslan, A., Çetinkaya, A., Karaman, M. ve Kırık, A. M. 2015. Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *UHİVE: Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 34-58.

Arslan, C., Güllü, M., ve Yücel, A. S. 2010. İlköğretim ve Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Spor ve Oyun Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Sport Sciences*, 5(1), 28-46.

Arslan Yağız, R., 2023. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumları ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, H., Başcılar, M. ve Karataş, K. 2022. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile sosyal beceriler arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 23 (3), 266-274.

Atak, F., 2020. 10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atabek, Ü., 2005. İletişim Teknolojileri ve Yerel Medya İçin Olanaklar. *IPS İletişim Vakfı*, 188 s, İstanbul.

Ayas, T. 2012. Lise öğrencilerini internet ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin utangaçlıkla ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2), 632-535.

Aydemir, H., Çınar, M. ve Karali, Y. 2021. Analysis of internet addiction levels of primary school, secondary school and high school senior students. International Online Journal of Educational Sciences, 2021, 13.4: 1152-1178.

Aydın, M. Z. 2003. Ailede ahlak eğitimi. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(2), 125-158.

Aydın, A., 2011. Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. Pegem Akademi Yayıncılık, 358 s, Ankara.

Aydın Özgür, E., 2019. 2018 Yılında Edirne Merkez İlçe ve Merkeze Bağlı Köylerde 10-14 Yaş Arası Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı, Buna Etki Eden Faktörler ve Sağlıkla İlişkili Yaşam Kalitesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Aydın, B., 2020. Çocuk ve Ergen Psikolojisi. Nobel Akademik Yayıncılık, 240 s, Ankara.

Aydoğan, B., 2020. Anasınıfı ve İlkokul Öğrencilerinin Kararlarının Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi (Sakarya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Aydoğdu, F. 2018. Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ulakbilge, 6 (31), 1-18.

Ayyıldız, D., 2021. Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı, Davranışsal-Duygusal Sorunlar ve Olumsuz Bilişsel Hatalar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bacalja, A. 2018. What critical literacy has to offer the study of video games. The Australian Journal of Language and Literacy, 41(3), 155-165.

Bacanlı, H., 1997. Sosyal İlişkilerde Benlik: "Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi". Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 150 s, İstanbul.

Bacanlı, H., 2003. Gelişim ve Öğrenme. Nobel Akademik Yayıncılık, 258 s, Ankara.

Bağatarhan, T. 2023. Ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracı rolü. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1289-1304.

Bağcı Ayrancı, B. 2018. 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 13-34.

Baines, E. and MacIntyre, H. 2022. Children's social experiences with peers and friends during primary school mealtimes. Educational Review, 74(2), 165-187.

Balak, Z. İ., 2016. Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Somatizasyon Bozukluğu ve Zihin Kuramı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balhara, Y. P., Kattula, D., Singh, S., Chukkali, S. and Bhargava, R. 2020. Impact of lockdown following COVID-19 on the gaming behavior of college students. Indian Journal Public Health, 64, 172-176.

Balıkçı, R., 2018. Çocuklarda ve Ergenlerde Çevrim İçi Oyun Bağımlılığı ve Agresif Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ballard, M., Gray, M., Reilly, J. and Noggle, M. 2009. Correlates of video game screen time among males: body mass, physical activity, and other media use. Eating Behaviors, 10(3), 161-167.

Balta, Ö. Ç. ve Horzum, M. B. 2008. The factors that affect internet addiction of students in a web based learning environment. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 41(1), 187-205.

Bandura, A. and McDonald, F. J. 1963. Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgment. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 67(3), 274.

Banerjee R., McLaughlin C., Cotney J. L., Roberts L. and Peereboom C., 2016. Promoting emotional health, well-being, and resilience in primary schools. University of Sussex. <https://hdl.handle.net/10779/uos.23440868.v1> (19.02.2024)

- Barblett, L. 2010. Why play-based learning?. Every Child, 16(3), 4-5.
- Başal, H. A. 2007. Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2), 243-266.
- Başaran, İ. E., 1985. Eğitim Psikolojisi- Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri. Sevinç Matbaası, 368 s, Ankara.
- Başköy, N., 2013. Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık, Siber Zorbalık ve Bilgisayara Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. 2007. Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 41-54.
- Baykal, T. ve Yelken, T. 2021. İlkokul 3. Sınıfların Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimleri ile Öğretmen ve Bu Konudaki Görüşlerinin İncelenmesi. Türk Araştırmaları-Eğitim Bilimleri, 16 (1).
- Baykoç Dönmez, N., 1992. Oyun Kitabı. Esin Yayınevi, 110 s, İstanbul.
- Baykoç Dönmez, N., 2000. Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı. Esin Yayınevi, 110 s, İstanbul.
- Baysan, Ö., 2022. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ile Oyun Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bee, H. and Boyd, D. 2009. Çocuk Gelişim Psikolojisi (Çev. Orhan Gündüz). Kaknüs Yayınları, 944 s, İstanbul.
- Bilge, F. 2012. Bir grup ilköğretim öğrencisinde bilgisayara yönelik bağımlılık eğilimi değerlendirmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 96-105.
- Bilge, A., Beğli, Y., Yılmaz, D., Manap, G. ve Korkmaz, Y. 2018. Üniversitedeki patolojik internet ve oyun içeriğinin incelenmesi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 34(3), 14-23.

Bilgi, A., 2005. Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan Öğrencilerin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bilgin, H. C., 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Bilgin Ülken, F. ve Kılınç, F. 2018. Çocukların çevrimiçi olarak karşılaştıkları risk türleri ile araçlık uygulamaları arasındaki ilişkiler. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(1), 124-145.

Binark, F. M. 2009. Yeni Medya Dolayımı İletişim Ortamında Olanakların ve Ol(a)mayanların Farkında Olma. Evrensel Kültür, 60-63.

Binark, M. ve Bayraktutan Sütçü, G., 2008. Kültür endüstrisi ürünü olarak dijital oyun. İstanbul: Kalkedon.

Binark, M., Bayraktutan Sütçü, G. ve Fidaner, I. B., 2009. Dijital Oyun Rehberi “Oyun Tasarımı Türler ve Oyuncu”. Kalkedon Yayınları, 382 s, İstanbul.

Biricik, Z. ve Atik, A. 2021. Gelenekselden dijitalde değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 445-469.

Blinka, L. and Mikuška, J. 2014. The role of social motivation and sociability of gamers in online game addiction. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 8(2), 1-6.

Bolat, Ö., 2017. Beni Ödülle Cezalandırma: Çocuk Eğitimi Anlayışını Değiştiren Kitap (93. Baskı). Doğan Kitap, 248 s, İstanbul.

Bozgün K. ve Akın Kösterelioğlu M. 2020. İlköğretim öğrencileri için okulda öznel iyi oluş ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. International Journal of Turkish Literature Culture Education 9(2):884-897.

Bozgun, K. ve Baytemir K. 2019. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinin (SDAGÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Volume 14 Issue 1, 2019, p. 139-156 DOI: 10.7827/TurkishStudies.14754 ISSN: 1308-2140.

Bozgün, K., 2021. İlkokul Öğrencilerinin Okuma-Yazma Motivasyonunda Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Rolü. Doktora Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Bozkurt, R., 2023. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bozkurt, T. M. ve Tamer, K. 2020. Dijital oyun motivasyonu ile beden kitle indeksi ilişkisi. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5(2), 105-120.

Brown, B. B. and Larson, J. 2009. Peer relationships in adolescence. Handbook of adolescent psychology, 2(Pt I), 74-104

Brown, A. 2011. Media use by children younger than 2 years. Journal of the American Academy of Pediatrics, 128(5), 1040–1045.

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK), 2017. Dijital oyun sektör çalıştay sonuç raporu. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/HQFDj.pdf> (18.12.2023).

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK), 2020. Dijital oyunlar raporu. <https://www.guvenliyoyna.org.tr/dosya/jVFeB.pdf> (15.01.2024).

Budak, K. S., 2020. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeğinin ve Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi, Problem Davranışlarla İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Burak, Y., 2013. Bilgisayar oyunlarının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Burger, J. M., 2006. Kişilik. Kaknüs Yayınları, 796 s, İstanbul.

Bülbül, H., Tunç, T. ve Aydil, F. 2018. Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı. Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11 (3), 97-111.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2014. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık, 392 s, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., 2014. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem AkademiYayıncılık, 224 s, Ankara.

Caillois, R., 2001. Man, play, and games. University of Illinois press. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Man-Play-and-Games-by-Roger-Caillois.pdf> (12.11.2023)

Calvert, S. L., 1999. Children's journeys through the information age. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 298 s, Boston.

Can, M. Ş., 2007. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Görülen “Madde Bağımlılığı” Alışkanlığı (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Can Bilgin, H., 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Can, G., 2012. Kişilik Gelişimi, B. Yeşilyaprak (Ed.), Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim (ss. 125-163) içinde, Pegem Akademi Yayınları, 434 s, Ankara.

Can, A., 2019. SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Pegem Akademi Yayınları, 430 s, Ankara.

Candan, K. ve Yalçın, A. 2018. Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9(16), 319-348.

Cardoso Leite, P., Kludt, R., Vignola, G., Ma, W. J., Green, C. and Bavelier, D. 2016. Technology consumption and cognitive control: Contrasting action video game

experience with media multitasking. *Attention, Perception and Psychophysics*, 78 (1), 218-241.

Carissoli, C. and Villani, D. 2019. Can videogames be used to promote emotional intelligence in teenagers? Results from EmotivaMente, a school program. *Games for health journal*, 8(6), 407-413.

CASEL, 2017. What Does the Research Say?. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/> (13.02.2024)

Cengiz Saltuk, M. ve Erciyes, C. 2020. Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 4 (2), 106-120.

Cesarone, B., 1994. Videogames and children. Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.

Ceyhan, A. A. 2011. Ergenlerin problemli internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18 (2).

Chassiakos Y. R., Radesky J., Christakis D., Moreno M. A. and Cross C., 2016. Council On Communications And Media. *Children And Adolescents And Digital Media*.

<https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162593.full-text.pdf> (14.02.2024).

Chip Online, 2008. “Antik Çağlardan Günümüze Oyun Dünyası”. Mayıs 2008. http://www.chip.com.tr/makale/antik-caglardangunumuze-oyun-dunyasi_7035_7.html (25.02.2024)

Cinel, N., 2006. Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cingel, D. P. and Krcmar, M. 2013. Predicting media use in very young children: The role of demographics and parent attitudes. *Communication Studies*, 64(4), 374-394.

Collins, W. A., 1984. The status of basic research on middle childhood. W. A. Collins (Ed.), Development during middle childhood: The years from six to twelve. Washington, DC: National Academy Press.

Colwell, J., Grady, C. and Rhaiti, S. 1995. Computer games, self-esteem and gratification of needs in adolescents. Journal of Community & Applied Social Psychology. 5. 195–206.

Corbin, J. and Strauss, A. 2008. Qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory, 3.

Creswell, J. W., 2017. Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap, 300 s, Ankara.

Cuma, Y., 2020. Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı, Ruhsal Sorunlar ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Cüceloğlu, D., 2011. İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi, 591 s, İstanbul.

Çağıltay, K. ve Yılmaz, E. (2004). History of digital game. Authors & Digital Games Research association DIGRA. Digital Games Research Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.

Çakıcı, G., 2018. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve öfkeyi ifade etme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çakılcı, E., 2013. Çok Oyunculu Çevrimiçi Video Oyunu Oynayan Bireylerde Video Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çakır, Ö., Horzum, M. B. ve Ayas, T., 2013. İnternet bağımlılığının tanımı ve tarihçesi, internet bağımlılığı-sorunlar ve çözümler. Kalkan, M. Ve Kaygusuz C. (Ed.), Anı Yayıncılık, 311 s, Ankara.

Çakır, M., Kocagöz, E. ve Karakuş, F. N., 2021. Çocuklarda dijital bağımlılık: ebeveynlerle nicel bir araştırma. Online International Conference on Empirical Economics and Social Sciences, 03-04 Temmuz 2021, Bandırma, Türkiye.

Çalışoğlu, M. 2019. Okul öncesi öğretmen adaylarının etkili sunum teknikleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 381-391.

Çalışoğlu M. ve Aslan A. 2017. Sınıf öğretmenlerinin eğitim alanında web sitesi kullanımına yönelik görüşleri. The Journal of Academic Social Science Studies.

Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. 2012. Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 1211-1225.

Çankaya, G. ve Ergin, H. 2015. Çocukların oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal.

Çavuş, S., Ayhan, B. ve Tuncer, M. 2016. Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi.

Çetin, E., 2013. Tanımlar ve Temel Kavramlar. Eğitsel Dijital Oyunlar Kuram, Tasarım ve Uygulama. (M. Akif Ocak, Editör). Pegem Akademi Yayıncılık, 320 s, Ankara.

Çetinkaya, L. ve Sütçü, S. 2016. Çocukların gözüyle ebeveynlerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik kısıtlamaları ve nedenleri. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(1), 79-116.

Çiçek, F., 2021. Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, N. 2003. Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), 43-77.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. 2006. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Ahmet Yesevi Üniversitesi, Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimleri Dergisi, 37, 155-174.

Darley, J. M. 2004. The cognitive and social psychology of contagious organizational corruption. *Brook. L. Rev.*, 70, 1177.

Davaslıgil, Ü. 1989. Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71).

Dawson, B. D. and Trapp, R. G. 2001. *Reading the medical literature: Basic & Clinical Biostatistics*. Lange Medical Book. McGraw–Hill. Medical Publication Division, New York, 3, 7-9.

Delebe, A., 2020. Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ile Bazı Fiziksel Parametreler ve Akademik Başarı Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Demaria, R. and Wilson J. L., 2003. “High Score, The Illustrated History of Electronic Games”, McGraw-Hill Osborne Media, 450 p, ABD.

Demirbozan, N., 2019. Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığın Anne Baba Tutumu ve Benlik Saygısı ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demircioğlu, R., 2020. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı, Saldırganlık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modellemesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Demirli, C. ve Aydın, S. 2017. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Bağımlılıkları İle Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (31).

Demirtaş Madran, H. A. 2018. Relationship among Facebook jealousy, aggression, and personal and relationship variables. *Behaviour & Information Technology*, 37(5), 462-472.

Demirtaş Zorbaz, S., 2019. Bebeklik Dönemi Gelişim Alanları ve Özellikleri. *Çocuk Psikolojisi*, Ed: N.Ş. Özabacı, Nobel Yayıncılık, Ankara, 62-87.

Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştay Sonuç Raporu, 2018. Sağlık Bakanlığı Sağlık Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü, Ankara.
<https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/usxdh.pdf> (12.11.2023).

Dikmen, E. Ş. 2019. 1980-2017 Yılları arasında dijital oyun endüstrisinin gelişimi ve oluşturulan yapay yaşam döngüleri. Selçuk İletişim, 12(1), 294-311.

Dilci, T., Arslan, A. ve Ersoy, M. 2019. Determination of digital addiction levels of children in the age range 0-12, according to various variables (Sivas province sample). Journal of the School of History, 12(38), 122-142.

Dinç, M., 2017. Lise Öğrencilerinde Özgül İnternet Bağımlılığının Bağlanma Stilleri ve Mizaç Özellikleri Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dinçer, M., 2008. İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Doğan Keskin, A. ve Aral, N. 2022. Positive and Negative Aspects of Digital Games from the Perspective of Adolescents. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 12(67), 543-557.

Doğanay, J., 1998. Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dokumacı, C., 2023. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimlerinin Sosyal Becerileriyle İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Donati, M. A., Chiesi, F., Ammannato, G. and Primi, C. 2015. Versatility and addiction in gaming: The number of video-game genres played is associated with pathological gaming in male adolescents. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18(2), 129-132.

Dondlinger, M. 2007. Educational video game design: A review of the literature. Journal of applied educational technology, 4(1), 21-31.

Durak, F., 2023. 5. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri ve Stem Tasarımlarının İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D. and Schellinger K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development 82(1):405-432.

Durmaz, Ö., 2023. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Durmuş, A., 2007. Eyvah! Çocuğum Bilgisayar Kullanıyor. Nesil yayınları, 207 s, İstanbul.

Dursun, A. ve Eraslan Çapan, B. 2018. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 128-140.

Durualp, E. ve Aral, N. 2010. Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(39), 160-172.

Durualp, E. ve Aral, N., 2011. Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. Vize Yayıncılık, 176 s, Ankara.

Ekinci, N. E., Yalçın, İ., Özer, Ö. ve Kara, T. 2017. An investigation of the digital game addiction between high school students. Online Submission, 14(4), 4989-4994.

Ekinci Vural, D., 2006. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ekinci, O., 2005. "Türk Oyun Tarihi",Türk Oyun Fikir Klübü, 3 Ağustos 2005, <http://tofk.wordpress.com/2010/08/29/turk-oyun-tarihi> (22.02.2024).

Elias, M. J. and Mocerı, D. C. 2012. Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. Research Papers in Education, 27(4), 423-434.

- Elias, M. J. 2009. Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Eliason, C. and Jenkins, L., 2008. *A Practical Guide to Early Childhood Education Curriculum*. Pearson Education, 464 p, Londra.
- Elkind, D., 1999. *Çocuk ve Toplum* (Çev. Demet Öngen). Ankara Üniversitesi çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 293 s, Ankara.
- Eni, B., 2017. *Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Algıladıkları Ebeveyn Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eraslan Çapan, B., 2018. *Psikanaliz. Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. Ed: Yasemin Yavuzer, Zeynep Karataş. Pegem Yayınevi, Ankara.
- Erbay, A. E. 2021. İletişim biliminde dijital oyunlar üzerine yapılan çalışmaların betimsel analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, (5), 519-556.
- Erboy, E., 2010. *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığına Etki Eden Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erboy, E. ve Akar Vural, R. 2010. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11, 39-58.
- Erden, M. ve Akman, Y., 2009. *Eğitim psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Arkadaş Yayınevi, 272 S, Ankara.
- Erdoğan, T. K. ve Koç, Z. 2022. Gelişim kuramlarının hemşirelik bakımındaki yeri. *Sağlık ve Toplum*, 32 (2), 75-86.
- Ergün, M. 1980. Oyun ve oyuncak üzerine. *Milli Eğitim*, 1(1), 102-119.
- Ergüney, M. 2017. İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulak Bilge Dergisi*, 5(17), 1917-1938.
- Erikson, E. H. and Erikson, J. M. 1997. *The life cycle completed: Extended version*. W.W. Norton & Company.

Erikson, E. H. and Erikson, J. M., 2014. İnsanın Sekiz Evresi (Çev.: Gonca Akkaya). Okyanus Yayınevi, 204 s, İstanbul.

Erkılıç, E., 2021. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığının Yalnızlık ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkisi ve Dijital Oyun Bağımlılığının Çeşitli Demografikler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erol, O. ve Çırak, N. S. 2020. What are the factors that affect the motivation of digital gamers?. Participatory Educational Research, 7(1), 184-200.

Ertemel, A.V. ve Aydın, G. 2018. Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. Addicta-The Turkish Journal on Addictions. 5 (4), 683- 690.

Eryılmaz, S. ve Çukurluöz, Ö. 2018. Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(67), 8893912.

Eryol, Ç., 2023. Özel Okullarda Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Dijital Oyunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, C. 2017. Identifying psychometric properties of the Social-Emotional Learning Skills Scale. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 12(2), 43-61.

Esen Aygün, H. 2019. Sosyal bilgiler öğretim programının sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesi. Eğitim ve Teknoloji, 1(1), 82-99.

Eskili, Y., 2023. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Esposito, M. R., Serra, N., Guillari, A., Simeone, S., Sarracino, F., Continisio, G. I. and Rea, T. 2020. An investigation into video game addiction in preadolescents and adolescents: a cross-sectional study. Medicina (Kaunas), 56 (5), 221.

- Ewoldsen, D. R., Eno, C. A., Okdie, B. M., Velez, J. A., Guadagno, R. E. and DeCoster, J. 2012. Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 15(5), 277-280.
- Eysenck, H. J. 1997. Addiction, personality and motivation. *Human Psychopharmacology*, 12(2), 79– 87.
- Farchakh Y., Haddad C., Sacre H., Obeid S., Salameh P. And Hallit S. 2020. Video gaming addiction and its association with memory, attention and learning skills in Lebanese children. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 14(1):46.
- Feltrero, R., Cejudo, J. and Losada, L. 2019. Using videogames for promoting subjective well-being through social and emotional learning: impact of “Aislados” intervention program in adolescents.
- Festl, R., Scharkow, M. and Quandt, T. 2016. Problematic computer game use among adolescents, younger and older adults. *Addiction*, 108(3), 592–599.
- Fowler, J. 2013. *Survey research methods*. SAGE Publications, 184 p, ABD.
- Funk, J. B., Buchman, D. D., Jenks, J. and Bechtoldt, H. 2003. Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 413-436.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W., 2004. Çocuk ve Ergen Gelişimi (Çev.: A. Dönmez ve N. Çelen). İmge Kitabevi, 618 s, Ankara.
- Geçtan, E., 2017. *Psikanaliz ve Sonrası*. Metis Yayınları, 336 s, İstanbul.
- Gentile, D. 2009. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 25(5), 594-602.
- Gentile, D. A. and Anderson, C. A. 2006. Video Games. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Human Development*, 3, 1303-1307. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D. and Khoo, A. 2011. Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), e319-e329

Gentile, D. A. and Gentile, J. R. 2008. Violent video games as exemplary teachers: A conceptual analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 127-141.

Gentile, D. A. and Walsh, D. A. 2002. A normative study of family media habits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23 (2), 157-178.

Gentile, D. 2009. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological science*, 20(5), 594-602.

Gentile, D. A., Bender, P. K. And Anderson, C. A. 2017. Violent video game effects on salivary cortisol, arousal, and aggressive thoughts in children. *Computers in Human Behavior*, 70, 39-43.

George, S. and Lenihan, F., 2010. Is Internet addiction a valid psychiatric disorder. Available on: http://priory.com/psychiatry/Internet_Addiction.Htm (20.03.2024).

George, D. and Mallery P., 2010. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Pearson, 386 p, Boston.

Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B., Samur, Y. ve Yıldırım, S. 2018. Genç nesil arasında yaygınlaşan bir bağımlılık: Akıllı telefon bağımlılığının cinsiyet, akademik başarı ve mobil oyun oynama değişkenleri açısından incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 212-231.

Goleman, D., 2006. *Social intelligence: The new science of social relationships*. Bantam Books, 416 p, New York.

Gökçearslan, Ş. ve Durakoğlu, A. 2014. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419-435.

Göldağ, B. 2018. Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.

Gravetter, E. and Forzano, L. 2012. Selecting research participants. *Res. Methods Behav. Sci.* 125-139.

Grbich, C., 2007. *Qualitative Data Analysis 'Qualitative Data Analysis'* (S. 3-14), 'Phenomenology' (S.84-94) Sage Publications ISBN 97-1-4129-2142-8.

Green, C.S., and Bavelier, D. 2003. Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423,534–537.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. and Elias, M. J. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.

Greitemeyer, T. and Osswald, S. 2010. Effects of prosocial video games on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (2), 211.

Griffiths, M. D. 1999. Internet addiction: fact or fiction? *The Psychologist*. 12(5): 246-250.

Griffiths, M. D. and Hunt, N. 1995. Computergameplaying in adolescence: prevalenceanddemographicindicators. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 5, 189-193.

Griffiths, M. D. and Davies, M. N. 2005. Videogame Addiction: Does It Exist? *Handbook Of Computer Game Studies*. MIT Pres, 359-368.

Griffiths, M. D. and Meredith, A. 2009. Videogame Addiction and its Treatment. *Journal Contemp Psychother*, 9(39), 247-253.

Griffiths, M. D., 2000. Does Internet And Computer Addiction Exist: Some Case Study Evidence. *Cyber Psychology ve Behavior*, 3(2). <http://faculty.mwsu.edu/psychology/dave.carlston/Writing%20in%20Psychology/Internet/4/i12.pdf> (12.11.2023).

Griffiths, M. D. 2002. The educational of videogames. *Education and Health*, 20 (3), 47-51.

Grüsser, S. M., Thalemann, R. and Griffiths, M. D. 2006. Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression?. *Cyberpsychology & Behavior*, 10 (2), 290-292.

Gunawardhana, L. P. D. and Palaniappan, S. 2015. Psychology of digital games and its effects to its users. *Creative Education*, 6(16), 1726-1732.

Güçlü, G., 2015. Yaşam Boyu Öğrenme Argümanı Olarak Teknoloji Bağımlılığı ve Yaşama Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Gül, I., 2023. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Ailelerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Gül Kapçı, E., Artar, M., Avşar, V., Çelik, E. ve Daşcı, E. 2015. İlkokula beş ve altı yaşında başlayan çocukların sosyal gelişim, duygusal ve davranışsal sorunlar ile akademik benlik saygısı açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 185-202.

Gülay, H. ve Akman, B. 2009. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. Pegem Akademi Yayıncılık, 188 s, Ankara.

Gülay, H., 2010. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Pegem Akademi Yayıncılık, 240 s, Ankara.

Güley, B. C., Kesinkılıç, A. U., Emre, O. ve Deleş, B., 2020. Lise öğrencilerinde oyun bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 8. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-24 Aralık, İstanbul. Türkiye.

Güllü, M., Arslan, C., Dünder, A. ve Murathan, F. 2012. İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).

Gültat, B., 2005. Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Günay, G., 2011. Şiddet İçerikli Online Bilgisayar Oyunlarının İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Gündoğdu, M. H., 2010. Eğitimin Psikolojik Temelleri. Eğitim Bilimine Giriş, Ed: A. Tanrıöğen ve R. Sarpkaya, Anı Yayıncılık, Ankara, 131-153.

Güngör, E., 2020. Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlak. Yer-Su Yayıncılık, 221 s, İstanbul.

Günüç, S. (2009). İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Demografik Değişkenler ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Günüç, S. ve Doğan, A. 2013. The relationships between Turkish adolescents' Internet addiction, their perceived social support and family activities. Computers in Human Behavior, 29 (6), 2197-2207.

Gürçan, A., Özhan, S. ve Uslu, R. 2008. Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara, 2008, 1-50.

Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. 2011. Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 20(2), 153-166.

Güven, S. 2018. Çocukların oyun tercihleri üzerine bir çalışma. Electronic Turkish Studies, 13(27).

Güvendi, B., Tekkurşun Demir, G. ve Keskin, B. 2019. Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11 (18), 1196-1217.

Güzen, M., 2021. Covid-19 Pandemi Öncesi ve Pandemi Sürecinde 4-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerinde Görülen Farklılıkların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Hallam, S. 2009. An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330.
- Hartmann, T. and Klimmt, C. 2006. Gender and computer games: Exploring females dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11 (4), 910-931.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A. and Tyler, S. 2009. Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30, 638-649.
- Hazar, M., 2000. *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Tutibay Yayınları, 206 s, Ankara.
- Hazar, Z., Hazar, K, Gökbilek, B., Hazar, M. ve Çelikkilek, S. 2017. Ortaokul öğrencilerinin oyunsallık, dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Journal of Human Sciences*, 14 (4), 4320-4332.
- Hazar, Z. ve Ekici, F. 2021. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile zorbalık bilişleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 1-15.
- Hazar, Z., ve Hazar, M. 2017. Digital game addiction scale for children. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.
- Hazar, Z. (2016) *Fiziksel Hareketlilik İçeren Oyunların 11-14 Yaş Gurubu Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hazar, K., Özpolat, Z. ve 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.
- Hollett, R., Tomkinson, S., Illingworth, S., Power, B. and Harper, T. 2022. Evidence that digital game players neglect age classification systems when deciding which games to play. *Plos one*, 17(2), e0263560.

Hops, H. 1983. Children's social competence and Skill: Current research practices and future directions. BehaviorTherapy, 14, 3-18.

Horzum, M. B. 2011. İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36(159), 57-68.

Horzum, M. B., Ayas, T. ve Çakır, Ö. B. 2008. Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 3:76-88.

Horzum, M. B., Ayas, T. ve Çakır, Ö. 2011. Üniversite öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 44(2), 95-117.

Horzum, M. B. ve Ayas, T. 2013. İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 4(39), 46-57.

Hsiao, H. C., 2007. A brief review of digital games and learning. In 2007 First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07) (pp. 124-129). IEEE.

Huizinga, J., 2013. Homo Ludens (Çev.: M. A. Kılıçbay). Doğu Batı Yayınları, 304 s, Ankara.

Irmak, A. Y., 2014. Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Davranışlarının Sağlık Davranışı Etkileşim Modeline Göre İncelenmesi. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Irmak, A. Y. ve Erdoğan, S. 2016. Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. Türk Psikiyatri Dergisi, 27(2), 128-137.

Isenberg, J. P. and Jalongo, M. R., 2001. Creative Expression and Play in Early Childhood. Prentice Hall Upper Saddle River, 510 p, New Jersey.

Işıkoğlu Erdoğan, N., 2019a. OBİ (Oyun Bizim İşimiz Projesi). [https://www.milliyet.com.tr/yerel-haberler/denizli/paude-cocuklar-icindijital-oyun-projesi-13023798] (06.10.2023)

Işıkoğlu Erdoğan, N., 2019b. Dijital oyun popüler mi ? ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46, 1-17. DOI: 10.9779/pauefd.446654.

Işıkoğlu Erdogan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I. and Qiu, Z. 2018. Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. Early Childhood Education Journal, 47 (2), 131-142.

Işıkoğlu, N., Bayraktaroğlu, E. ve Ayekin Dülger, D. N. 2021. Children's play preferences and behaviors in digital or non-digital play. Pamukkale University Journal of Education, 1-24.

İçen, B., 2018. İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerin Sanal Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İçen, B. ve Uysal, G. 2021. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sanal oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 14(3), 532-544.

İnal, Y. ve Çağıltay, K., 2005. İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II Eğitimde Oyun Sempozyumu, 14 Mayıs 2005, Ankara, Türkiye.

Jeong, E. J., Kim, D. J. and Lee, D. M. (2017). Why Do Some People Become Addicted to Digital Games More Easily? A Study of Digital Game Addiction from a Psychosocial Health Perspective. International Journal of Human-Computer Interaction, 33(3), 199-214.

Ji, P., DuBois, D. L. and Flay, B. R. 2013. Social-emotional and character development scale. Journal of Research in Character Education, 9(2), 121-147.

Jin, X. and Shi, X. 2017. On the Cultivation of University Students' Healthy Social Emotion. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(10), 6867-6873.

Johnson, J. E., Christie, J. F. and Wardle, F. 2005. Play development and assesment: Birth to eight years. Play, development, and early education, 55-92.

Jones, M. 2000. Çocuk ve Oyun (Çev.: Ayda Çayır). Kaknüs Yayınları, 94 s, İstanbul.

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. And Bonner Jr, R. L. 2015. Exposure and use of mobile media devices by young children. Pediatrics, 136(6), 1044-1050.

Kabali H.K., Irigoyen, M.M., Nunez Davis, R., Budacki, J.G., Mohanty, S.H., Liester, K.P. and Bonner, R.L. 2017. Exposure and use of mobile media devices by young children. Pediatrics, 136 (6), 1044-105.

Kabasakal, Z. Ve Çelik, N. 2010. Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeyine etkisi. İlköğretim Online, 9(1), 203-2012.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z., 2014. Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar-Sosyal Psikolojiye Giriş. Evrim Yayınları, 384 s, İstanbul.

Kamaraj, İ. 2006. Oyuncak kütüphanesi ve uluslararası oyuncak kütüphanesi birliği. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 23(23), 229-236.

Kandır, A. ve Alpan, U. Y. 2008. Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14(14), 33-38.

Kanık Tetik, A., 2006. İlköğretim Çağı Çocuğunun Ahlak Gelişmesinde Manevi Değerlerin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karabulut, B., 2019. Ortaöğretim öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve şiddet eğilimi ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Karaca, S., Karakoç, A., Can Gürkan, O., Onan, N. ve Ünsal Barlas, G. 2020. Investigation of the online game addiction level, sociodemographic characteristics and social anxiety as risk factors for online game addiction in middle school students. Community Mental Health Journal, 56(5), 830-838.

Karacaoğlu, D., 2019. Çocuklarda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Aile İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler. Nobel Yayıncılık, 368 s, Ankara.

Kardeş, S. ve Dokumacı, C. 2021. The effect of media communication tools on children during the Covid-19 pandemic. Research in Pedagogy, 11 (2), 625-638.

Kavafoğlu, A., 2023. Sosyal- Duygusal- Ahlaki Gelişim ve Okul Yaşantılarında Duygu Sosyalleştirmenin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kavlak, M., Sarılır, A. İ. ve Tönbol, B. 2022. Dijital oyun bağımlılığı yalnızlığı tetikler mi?. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1), 1-13.

Kay, M. A., 2022. Erken Çocuklukta Dijital Oyun Bağımlılığının Yordayıcıları Olarak; Dijital Ebeveynlik, Aile İçi İlişkiler ve Sosyal Yeterlilik. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kaya, B. A., 2013. Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Kaya, N., 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gerektelendirmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Kaya, M., 2019. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Oyunlara Yönelik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Kaya, A., Karataş, N., Gürcan, M. ve Dalgıç, A. İ. 2022. A grounded theory study to explore the digital gameplay experiences of adolescents at risk of addiction in Turkey. Journal of Pediatric Nursing, 63, e36-e43.

Kaytez, N. ve Durualp, E. 2014. Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014(2), 110-122.

Keser, H., ve Esgi, N. 2012. An analysis of self-perceptions of elementary school students in terms of computer game addiction. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46(0), 247-251.

Keskin, B., 2019. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Psikolojik Sağlamlık ve Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Bursa.

Keskin, A. D. ve Aral, N. 2022. Positive and Negative Aspects of Digital Games from the Perspective of Adolescents. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 12(67), 543-557.

Kestane, M., 2019. Dijital Oyun Bağımlılığının İlköğretim İkinci Kademe Çağındaki Öğrencilerin Akademik Başarısı ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kestane, M. ve Ilgar, M. Z. 2020. İlköğretim çağındaki öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 4,7.

Khorsandi, A. and Li, L. 2022. A multi-analysis of children and adolescents' video gaming addiction with the ahp and topsis methods. International Journal Of Environmental Research And Public Health, 19 (15), 9680.

Kılavuz, N. A. ve Gürses, İ. 2009. Kuşakların ahlaki değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25(1), 97-117.

Kılıç, M. A., 2020. 15-18 Yaş Arası Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Kılıç, A. O., Sarı, E., Yücel, H., Oğuz, M.M., Polat, E., Acoglu, E.A. ve Şenel, S. 2019. Exposure to and use of mobile devices in children aged 1-60 months. *European Journal of Pediatrics*, 178 (2), 221-227.

Kılıç, K. M. 2019. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *İlköğretim Online (elektronik)*, 18 (2), 549-562.

Kınay, B., 2019. Ergenlerde Oyun Bağımlılığının Sosyal Kaygı, Saldırganlık ve Sosyal Dışlanma ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kıran Akça, B., 2023. İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal, Duygusal ve Ahlaki Gelişimleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kim, K. and Kim, K. 2015. Internet game addiction, parental attachment, and parenting of adolescents in South Korea. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 24 (6), 366-371.

Kirriemuir, J. 2002. Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine*, 8 (2), 7.

Koç, M. 2002. Gelişim psikolojisi açısından yaşlılık döneminde ruhsal gelişim. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 287-304.

Koç, M., Çolak, T., Kocaman, O. ve Bayraktar, B. 2009. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre üniversite öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki etkileşimin ahlaki düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 757-771.

Koçak, H. ve Köse, Z. 2014. Ergenlerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 21-32.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. 2007. Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.

Kohlberg, L., 1968. Handbook of Socialization Theory and Research. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization, Ed: D. A. Goslin. Chicago: Rand, McNally and Co, 347-380.

Kohlberg, L., 1980. Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Stages of moral development as a basis for moral education, Ed: B. Munsey. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 15-98.

Kohlberg, L. and Hersh, R. H. 1977. Moral development: A review of the theory. Theory into practice, 16(2), 53-59.

Kottman, T. and Meany-Walen, K., 2016. Partners in play: an Adlerian approach to play therapy. American Counseling Association, 404 p, ABD.

Kowert, R. and Oldmeadow, J. A. 2013. (A) Social reputation: Exploring the relationship between online video game involvement and social competence. Computers in Human Behavior, 29(4), 1872-1878.

Kök Eren, H. ve Örsal, Ö. 2018. Computer game addiction and loneliness in children. Iran J Public Health, 47 (10), 1504-1510.

Köklü N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç., 2006. Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Pegem Akademi Yayıncılık, 280 s, Ankara.

Köksal, B., 2015. Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerde Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri, İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köse, Z., 2013. 13-14 yaş grubu ergenlerin bilgisayar oyunlarını oynama alışkanlıklarının ve sosyalleşme durumlarının araştırılması: Kütahya ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Köse, N., 2023. İlkokul Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Narsisizmi ve Yaşam Doyumlarının Dijital Oyun Bağımlılıklarını Yordama Gücünün İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kukul, V. (2013). Oyunla İlgili Gelişmeler ve Yaklaşımlar. Eğitsel Dijital Oyunlar, Ed: Mehmet Akif Ocak. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 20-31.

Kuss, D. J. and Griffiths, M. D. 2012. Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10 (2), 278-296.

Kuss, D. J. 2013. Internet gaming addiction: Current perspectives. *Psychology research and behavior management*, 6, 125-137.

Kuşçu, Y., 2014. Oyun Davranışını Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve 36-72 Aylık Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Küçük, Y. ve Çakır, R. 2020. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5 (2), 133-154.

Latif, A. D. and Dunn, B. J. 2004. An assesment of the ethical reasoning of united states pharmacy students: A National Study, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 68(2); 1-10.

Lawrence, S. M. 2018. Preschool children and iPads: Observations of social interactions during digital play. *Early Education and Development*, 29(2), 207-228.

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. and Peter, J. 2009. Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12 (1), 77-95.

Lieberman, D. A. 2009. Designing serious games for learning and health in informal and formal settings. In *Serious Games*, 139-152.

Lieberman, D. A., Fisk, M. C. and Biely, E. 2009. Digital games for young children ages three to six: From research to design, *Computers in the Schools*, 26 (4), 299-313.

Lin, M. H., Chen, H. C. and Liu, K. S. 2017. A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564.

Livingstone, S. 2007. Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in Human Behavior*, 23 (3), 920–941.

Lo, S. K., Wang, C. C. and Fang, W. 2005. Physical interpersonal relationships and social anxiety among online game players. *Cyberpsychology & behavior*, 8 (1), 15-20.

Lovell, A. 1997. Some thoughts on Kohlberg's hierarchy of moral reasoning and its relevance for accounting theories of control. *Accounting Education*, 6(2), 147-162.

Koçak Macun, B. ve Macun, B. 2018. Dezavantajlı gruplar ile ilgili farkındalık oluşturmada değerler eğitimi (549-568). III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi, Zonguldak, Türkiye.

Madran, H. A. D. ve Çakılcı, E. F. 2014. The relationship between aggression and online video game addiction: A study on massively multiplayer online video game players. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 15(2), 99-107.

Malone, T. 1981. "Toward a theory of intrinsically motivating instruction." *Cognitive Science*, (4), 333-369.

Mangır, M. ve Aktaş, Y. 1993. Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim*, 12(1), 2-28.

Männikkö, N., Mendes, L., Barbosa, F. and Reis, L. P. 2014. Health Determinants Related to Digital Game Playing: A Systematic Review. *Journal of HealthScience*, 4(3): 53-63.

Marçıl, M., 2012. Öğrenci Ahlakı Açısından Cinsiyet Farklılıkları: Kadın Daha Mı Ahlaklıdır?. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Morahan Martin, J. and Schumacher, P. 2000. Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in human behavior*, 16(1), 13-29.

McLean, L. and Griffiths, M. D. 2013. Female gamers: A thematic analysis of their gaming experience. *International Journal of Game-Based Learning*, 3(3), 54-71.

McLeod, S. A. (2015). Piaget's theory of moral development. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/piaget-moral.html> (12.02.2024)

MEB., 2013a. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Sosyal Gelişim. MEB Yayınevi, 38 s, Ankara.

MEB., 2013b. Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için). MEB Yayınevi, 133 s, Ankara.

MEB., 2014. 19. Milli Eğitim Şurası Kararları.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimuraskararlar.pdfMedia Development (15.02.2024).

Media Development Authority, 2012. Media Convergence Review Final Report.

Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., Shi, Y., Chen, Y., Lu, L., Sun, Y., Bao, Y. P. and Shi, J. 2022. Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology Review, 92, 102128.

Mercan Uzun, E., Bütün Kar, E., ve Özdemir, Y. 2023. Ebeveynlerin gözünden çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. Erzincan University Journal of Education Faculty, 25(1).

Miles, M. B. and Huberman, A. M., 1994. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. SAGE Publications, 352 p, ABD.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2009. Oyun Etkinliği-I. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.

https://kurtalansumeranaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/56/07/973760/dosyalar/2012_12/08090655_oyunetkinlikleri1.pdf (22.12.2023).

Morse, J. M. (2016). Mixed Method Design: Principles and Procedures. Routledge. 194 p, New York.

Mozelius, P., Westin, T., Wiklund, M. and Norberg, L., 2016. Gaming habits, study habits and compulsive gaming among digital gaming natives. In The 10th European Conference on Games Based Learning (ECGBL), Paisley, 6th to 7th October 2016, United Kingdom, Academic Conferences Publishing.

Muhaimin, M., Aziz, N. and Ariffin, M. 2019. Problematic of massively multiplayer online game addiction in Malaysia. In Recent Trends in Data Science and Soft Computing: Proceedings of the 3rd International Conference of Reliable Information and Communication Technology (IRICT 2018) (pp. 749-760). Springer International Publishing.

Mul, J., D., 2008. Siberuzayda Macera Dolu Bir Yolculuk (Çev.: Ali Özdamar). Kitap Yayınları, 375 s, İstanbul.

Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. 2018. Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. Bağımlılık Dergisi, 19 (3), 51- 58.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Özdiñler, A. R. 2018. Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5 (2), 1-21.

Müller, K. W., Janikian, M., Dreier, M., Wölfling, K., Beutel, M. E., Tzavara, C. and Tsitsika, A. 2014. Regular gaming behavior and internet gaming disorder in European adolescents: results from a cross-national representative survey of prevalence, predictors, and psychopathological correlates. European Child & Adolescent Psychiatry, 24(5), 565-574.

Namlı, S. ve Tekkurşun Demir, G. 2020. The Relationship between Attitudes towards Digital Gaming and Sports. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 19(1), 40-52.

Narvaez, D., Mattan, B., MacMichael, C. and Squillace, M. 2008. Kill bandits, collect gold or save the dying: The effects of playing a prosocial video game. Media Psychology Review, 1(1), 145-178.

Nevski, E. and Siibak, A. 2016. The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. Early Years, 36 (3), 227-241.

Newzoo (2021). Global Games Market Reports. [https://mobidictum.biz/tr/oyunsektoru-gelir-raporu-2021/] (19.11.2023).

Nicolopoulou, A. 2010. The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53, 1–4.

Obalar, S., 2009. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oğuz, B. N. ve Kutluca, A. Y. 2020. Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 252-268.

Oral, A. ve Arabacıoğlu, T. 2019. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 44-60.

Oral, B. ve Çoban, A., 2020. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık, 520 s, Ankara.

Oral, A. H., 2018. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Ozan, C. (2019). Gelişim Psikolojisi. Ahlak Gelişimi, Ed: İ. Seçer. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Erzurum, 183-202.

Öçalan, Z., 2019. Farklı Okullarda Öğrenim Gören 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Oyunsallık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Ögel, K., 2012. İnternet Bağımlılığı: İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak. Türkiye İş Bankası, 174 s, İstanbul.

Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ., 2007. Çocuk ve Ergen Gelişimi. Morpa Yayıncılık, 183 s, Ankara.

Öncel, M. ve Tekin, A. 2015. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (4), 7-17.

Öncü, E. ve Özbay, E., 2005. Okul Öncesi Çocuklar İçin Oyun. Kök Yayıncılık, 120 s, Ankara.

Öndeş, K., M., 2022. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Matematik Başarıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Önlü, M., 2024. Ortaöğretim Çağındaki Öğrencilerde Obezite ile Dijital Oyun Bağımlılığı ve Uyku Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi Aile Hekimliği Kliniği, Konya.

Öz, M., 2009. Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel Performansına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özarslan, Z. Ve Perdahcı, B. 2022. Katılımcı kültür ve transmedya anlatıyı dijital oyun üzerinden tartışmak. ARTS: Artuklu Sanat ve Beşeri Bilimler Dergisi, (Dijitalleşme Özel Sayısı), 79-113.

Özbey, S. 2019. Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(17), 756-786.

Özcan, A. ve Şahin, F. T. (2023). “Teknoferans”: Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanması. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (14), 1-24.

Özçelik, M. F., 2022. Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Dindarlık İlişkisi Gaziantep Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Özdemir, O. 2011. Küçük çocukların sosyal duygusal yeterliliğini geliştirmede etkinlik temelli bir yaklaşım. International Journal of Early Childhood Special Education, 3(1), 111-116.

Özdemir, M., 2021. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Özdemir O, Özdemir P. G., Kadak M. T. ve Nasıroğlu S. 2012. Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 4(4):566-589.

Özdemir, M. ve 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.

Özdemir Topaloğlu, A., 2013. Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemir, D., Eruzun, H. ve Kuru, N. 2021. 1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 314-335.

Özdenk, Ç., 2007. 6 Yaş Grubu Öğrencilerin Psiko-motor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özgüner, H. ve Şahin, C. 2009. Isparta kent merkezindeki çocuk oyun alanlarının mevcut durumu ve çocukların bu alanlara karşı davranış biçimleri. *Turkish Journal of Forestry*, 10(1), 129-143.

Özhan, S. 2011. Dijital oyunlarda değerlendirme ve sınıflandırma sistemleri ve Türkiye açısından öneriler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25), 21-33.

Özkale, İ. ve Tonbil, S. N. 2021. Examination of parental attitudes in digital game addiction of primary school 4th grade students. *Technology, Innovation and Special Education Research*, 1 (1), 80-101.

Öztürk Eyimaya, A., Uğur, S., Sezer, T. A. ve Tezel, A. 2020. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Uyku Tıbbı Dergisi*, 7 (2), 83.

Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. ve Kalyoncu, Ö. A. (2007). İnternet bağımlılığı: kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8, 36-41.

Öztürk, G., 2021. Dijital Oyun Bağımlılığının 7-15 Yaş Çocuklarda Sosyal Duygusal Gelişim Alanına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özyürek, A., Şahin, F. T. ve Gündüz, Z. B. 2018. Nesilden nesile kültürel aktarımda oyun ve oyuncakların rolü. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27(1), 1-12.

Pallesen, S., Lorvik, I. M., Bu, E. H. and Molde, H. 2015. An exploratory study investigating the effects of a treatment manual for video game addiction. Psychological Reports: Mental & Physical Health, 117(2), 490-495.

Park, C. and Park, Y. R. 2014. The conceptual model on smart phone addiction among early childhood. International Journal of Social Science and Humanity, 4 (2), 147-150.

Pehlivan, H., 2005. Oyun ve Öğrenme, Anı Yayıncılık, 96 s, Ankara.

Peker, A., İskender, M. ve Ada, Ş. 2010. Liselerdeki öğrencilerin on-line oyun bağımlılıkları. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20.

Piaget, J., 1965. The Moral Judgment of the Child. Free Press, 416 p, Harcourt, Brace.

Plowman, L. and McPake, J. 2013. Seven myths about young children and technology. Childhood Education, 89 (1), 27-33.

Poyraz, H., 2003. Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. Anı Yayıncılık, 176 s, Ankara.

Prensky, M. 2001. Fun, play and games: what makes games engaging. Digital Game-Based Learning, 5 (1), 5-31.

Price, B., 2020. New report shows percentage of global population that plays video games. <https://gamerant.com/3-billion-gamers-report> (21.12.2023).

Provenzo, Jr, E. F., 1991. Video Kids: Making Sense of Nintendo. Harvard University Press, 184 p, ABD.

Przybylski, A. K., Weinstein, N., Ryan, R. M. and 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.

Psychiatric Association (APA), 2013. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). Washington: American Psychiatric Association.

Rajić, S., & Tasevska, A. 2019. The role of digital games in children's life. *Inovacije u nastavi*, 32(4), 97-108.

Reiss, A., 2008. Video games spark brain reward in men more than women. <https://news.stanford.edu/news/2008/february6/med-video-020608.html> (01.12.2023).

Rideout, V. (2011). *Zero to eight: children's media use in America 2011*. San Francisco, CA: Common Sense Media.

Rideout, V. J., Foehr, U. G. and Roberts, D. F. 2010. *Generation M 2: Media in the lives of 8-to 18-year-olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation.

Rideout, V. and Katz, V. S. 2016. *Opportunity for all? Technology and learning in lower-income families. A report of the Families and Media Project*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Rideout, V. and Robb, M. B. 2017. *The Common sense census: Media use by kids age zero to eight. Common Sense Media*. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/csm_zerotoeight_fullreport_release_2.pdf (07.10.2023).

Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara Ruiz, J. M. and Rokkum, J. 2014. Media and technology use predict well-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Comput Human Behav.* 35:364-75.

Rubin, K. H., Fein, G. G. and Vandenberg, B. 1983. Play. In P. H. Mussen (Series ed.), & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development* (pp. 693-774). New York: Wiley.

Russo, H. L., 2009. *Play, Peer Relationships, and Academic Learning: Exploring the Views of Teachers and Children*. Doctoral Dissertation, Teachers College Columbia University, New York.

- Saarni, C. 2001. Cognition, context, and goals: significant components in socialemotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-29.
- Sağır, A. ve Okutan, S. 2022. Dijital Oyunların Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisi: Karabük Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 715-744.
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A., Küçükali, M., Bayzan, Ş., ve Samur, Y., 2022. Dijital Oyunlar-1. Nobel Yayıncılık, 598 s, Ankara.
- Sağlam, M., 2019. Dijital Oyunların Öznel İyi Oluşa Etkisi Y Kuşağına Yönelik Bir Araştırma. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sağlık Bakanlığı, 2018. Sağlık İstatistikleri Yıllığı 2018. Available from: <https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/36134,siy2018trpdf.pdf?> (18.12.2023).
- Saltuk, M. C. ve Erciyes, C. 2020. Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 4 (2), 106-120.
- Samancı, O. ve Diş, O. 2014. “Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2): 573-590.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. 2017. Social skill education in children. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21 (1), 281-288.
- Samur, Y. ve Özkan, Z. 2019. Boşlukları doldurunuz: Öğrenciler okulda..... oynamak istiyor. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 20-43.
- Santrock, J. W., 2018. Life-Span Development. McGraw-Hill Education, 832 p, ABD.
- Sapsağlam, Ö. 2018. Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 1122-1135.
- Sargın, N., 2001. Çocuklarda Ruh Sağlığı. Nobel Yayıncılık, 162 s, Ankara.
- Sarıçalı, Z. E., 2020. Gelişim Psikolojisi: Doğum Öncesinden Ölümüne. Son Çocukluk, Ed: S. A. Satıcı. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 129-182.
- Savcı, M., Ercengiz, M. ve Aysan, F. 2018. Turkish adaptation of the social media disorder scale in adolescents. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(3), 248.

Say, F. S., 2016. Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tasarlanan Bilgisayar Oyununun Öğrencilerin Fene Yönelik Özyeterliliklerine, Motivasyonlarına ve Saldırganlıklarına Etkisi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Sayar, K. ve Benli, S., 2020. Dijital Çocuk.Kapı Yayınları, 212 s, İstanbul.

Shaffer, D. R. and Kipp, K., 2007. Developmental Psychology: Childhood and Adolescence. Wadsworth Publishing, 706 p, Belmont, ABD.

Seferoğlu, S. S. ve Yıldız, H. 2013. Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma, İletişim ve Diplomasi Dergisi, 2(Çocuk ve Medya Özel Sayısı), 31-48.

Seki, T. ve Kurnaz, M. F. 2021. Bireylerin dijital bağımlılıkları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (45), 24- 34.

Sel, R. 1993. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Milli Eğitim Basımevi, 232 s, İstanbul.

Selçuk, Z., 2012. Eğitim Psikolojisi. Nobel Akademik Yayıncılık, 256 s, Ankara.

Senemoğlu, N. (2020). Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya. Anı Yayıncılık, 686 s, Ankara.

Sestir, M. A. and Bartholow, B. D. 2010. Violent and nonviolent video games produce opposing effects on aggressive and prosocial outcomes. Journal of Experimental Social Psychology, 46 (6), 934-942.

Sezer, M., 2023. Erken Ergenlik Döneminde Dijital Oyun Bağımlılığı, Akran İlişkileri ve Serbest Zaman Aktivite Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Siirt.

Shaffer, H. J., Hall, M.N. and Bilt, J. V. 2000. Computer addiction: A critical consideration. American Journal of Orthopsychiatry, 70(2), 162- 168.

Sharma, M. K., Rao, G. N., Benegal, V., Thennarasu, K. and Thomas, D. 2017. Technology addiction survey: An emerging concern for raising awareness and

promotion of healthy use of technology. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 39(4), 495-499.

Sherry, J. L., Lucas, K., Greenberg, B. S. and Lachlan, K. A. 2006. Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. In *Playing video games* (pp. 248-262).

Slavin, R. E., 2015. *Educational Psychology: Theory and Practice*. Pearson Education, 560 p, Boston.

Solak, M. Ş., 2012. Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Tutumları ile Saldırganlık ve Yalnızlık Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sormaz, F., 2010. Çocukluk İmgesi Oyun ve Oyuncak: Sosyo-Kültürel Bir Analiz. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Sözer Çapan, A., 2005. 3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı'na Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Stieler Hunt, C. and Jones, C. 2019. A professional development model to facilitate teacher adoption of interactive, immersive digital games for classroom learning. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 264-279.

Sucu, İ. 2012. Sosyal medya oyunlarında gerçeklik olgusunun yön değiştirmesi: smeeet oyunu örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(3).

Susüzer, K., 2006. Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sweetser, P. and Wyeth, P. 2005. GameFlow: A model for evaluating player enjoyment in games. *Computers in Entertainment*, 3 (3), 2-24.

Şahin, C. 2011. An Analysis of Internet Addiction Levels of Individuals According to Various Variables. *TOJET – The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4), p. 60-66.

- Şahin, M. C., Taş, I., Oğul, İ. G., Çilingir, E. ve Keleş, O. 2015. Tablet bilgisayarların okul öncesi eğitimde destek materyali olarak kullanılmasının incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 335-348.
- Şahin, A. ve Şahin, F. 2020. Erken çocukluk döneminde spora katılımın sosyal gelişim üzerindeki etkileri. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 3(2), 243-248.
- Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. 2012. İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. Journal of World of Turks, 4 (3), 115-130.
- Şahin, C., 2007. Kişilik, Ahlak, Sosyal ve Duygusal Gelişim. Eğitim Psikolojisi, Ed: S. Akbaba, Ş. Anlıak. Lisans Yayınları, İstanbul, 105-146.
- Şahin, H. B., 2016. Eğitsel Bilgisayar Oyunlarıyla Destekli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şen, İ., 2023. Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı: Kırıkkale Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Şengül C. ve Büber A. 2016. Dijital oyun bağımlılığında tanı ve tedavi. Türkiye Psikiyatri Derneği Sürekli Eğitim / Sürekli Mesleki Gelişim Dergisi, 6(3), 175-178.
- Şengün, M. 2007. Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S.23, 201-221.
- Şenol, Y., Şenol, F. B. ve Can Yaşar, M. 2023. Digital Game Addiction of Preschool Children in the Covid-19 Pandemic: Social Emotional Development and Parental Guidance. Current Psychology, 1–9.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S., 2013. Using multivariate statistics. Pearson Education, 983 s, Boston.
- Taş, İ. ve Güneş, Z. 2019. 8-12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 22 (1), 83- 92.

Taylan, H. H., Kara, H. Z. ve Durğun, A. 2017. Ortaokul ve liselerde bilgisayar oyunu oynayanlar ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (1), 78-87.

Taylan, H. H. ve Işık, M. 2015. Sakarya'da ortaokul ve liselerde internet bağlantısı. Turkish Studies-Uluslararası Türk veya Türk Dilleri, Edebiyatı ve Tarihi Dergisi, 10 (6), 855-874.

Türk Dil Kurumu, 2023. Bağımlılık, <https://sozluk.gov.tr/> (10.11.2023).

Terr, L., 2000. Oyun Yetişkinler İçin Neden İhtiyaçtır, Sevgi ve Çalışmanın Ötesinde (Çev.: M. Köseoğlu). Literatür Yayıncılık 336 s, İstanbul.

Tezel Şahin, F. ve Cevher Kalburan, F. N., 2007. Türk toplumunda aile çocuk ilişkilerine genel bir bakış. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 38. ICANAS, Ankara, Türkiye, 2007, 775-790.

Thiroux J. P. 1998. Ethics: Theory and Practice. Upper Saddle River, Prentice Hall, 540 p, New Jersey.

Thompson, R. A., Winer A. C., and Goodwin, R., 2011. The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M. Bornstein, M. E. Lamb (Eds.), Developmental science: An advanced textbook (6th ed.). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.

Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P. and Schonert Reichl, K. A. 2018. Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. Journal of Applied Developmental Psychology, 55(2018), 107-118.

Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. ve Akbulut, A. 2016. Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 22-63.

Torun, F., Akçay, A. ve Çoklar, A. N. 2015. Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 1-11.

Triberti, S., Milani, L., Villani, D., Grumi, S., Peracchia, S., Curcio, G. and Riva, G. 2018. What matters is when you play: Investigating the relationship between online video games addiction and time spent playing over specific day phases. Addictive Behaviors Reports, 8, 185-188.

Tuğrul, B., 2012. Oyun ve Öğrenme. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri, Ed: Rengin Zembat. Anı Yayıncılık, Ankara, 177-205.

Tuğrul, B. 2017. Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1 (2), 259-266.

Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. 2014. Oyunun üç kuşaktaki değişimi. The Journal of Academic Social Science Studies, 27 (1), 1-16.

Türkiye İstatistik Kurumu, 2021. 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya Araştırması, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Use-of-Information-and-Communication-Technology-and-Media-by-Children-Aged-06-15-2013-15866> (12.12.2023).

Türnüklü, A. 2004. Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10(37), 136-152.

Tüzün, Ü. 2002. Gelişen iletişim araçlarının çocuk ve gençlerin etkileşimi üzerine etkisi. Düşünen Adam, 15 (1), 46-50.

Uçak, E. R., 2021. 5-6 Yaş Çocuklarının Tablet/Telefon Kullanımlarının Sosyal Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Ulaş, Ş., 2022. Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılığının Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Uluğ Ormanlıoğlu, M., 2013. Niçin Oyun. Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi. İdeal Kültür Yayıncılık, 296 s, İstanbul.

Ulum, H., 2016. Çocuklarda Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı ile Duygu Ayarlayabilme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Ulutaş, A. 2016. Ergenlerde sosyal öz-yeterlik algısı ve duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi: bir model önerisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(3), 831-841.

United Nations Children's Fund (UNICEF), 2017. Dünya Çocuklarının Durumu 2017: Dijital Bir Dünyada Çocuklar. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/d%C3%BCnya-%C3%A7ocuklar%C4%B1n%C4%B1n-durumu-2017-dijital-bir-d%C3%BCnyada-%C3%A7ocuklar> (15.01.2023).

Uslu, Ş., 2019. Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Medyaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uysal, A. 2005. Üç Boyutlu Bilgisayar Oyunları Görsel Tasarımı. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, G. ve Balcı, S. 2018. Evaluation of a school-based program for Internet addiction of adolescents in Turkey. Journal of addictions nursing, 29(1), 43-49.

Uysal, D. 2017. Bilgisayar oyunlarında bağımlılık, şiddet ve kimlik kaybının çocuk ve gençler üzerindeki etkileri: Burkhard Spinnen'in "Nevena" adlı romanı. The Journal of Academic Social Science Studies, 56, 177-200.

Ünsal, A., 2019. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâsı ve Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vanhove J., 2015. Causes and consequences of unequal sample sizes. <https://janhove.github.io/design/2015/11/02/unequal-sample-sized> (14.04.2024).

Vollmer, C., Randler, C., Horzum, M. B. and Ayas, T. 2014. Computer Game Addiction in Adolescents and Its Relationship to Chronotype and Personality. Sage Open, 4(1).

- Vorderer, P., Bryant, J., Pieper, K. M. and Weber, R. 2006. Playing video games as entertainment. In (Eds.) P. Vorderer and J. Bryant, *Playing video games—Motives, responses, and consequences* (pp. 1–7). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wack, E. and Tattleff 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.
- Wan, C. S. ve Chiou, W. B. 2006. Why are adolescents addicted to online gaming? An interview study in Taiwan. *Cyberpsology ve Behavior*. 9(6), 762-766.
- Ward, M. R. 2010. Video Games and Adolescent Fighting. *The Journal of Law and Economics*, 53(3), 611-628.
- We Are Social, 2021. Digital 2021: The Latest Insights Into The ‘State Of Digital’ in Jan 2021, <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/hjVQ4.pdf> (12.11.2023).
- Wilson, S. 2016. Digital technologies, children and young people’s relationships and selfcare. *Children’s Geographies*, 14(3):282-294.
- Wo, O. 2004. Computer game addiction and it's predictors of Korean elementary school children. *Korean Journal of Child Health Nursing*, 10(3): 282-290.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi* (Çev.: Duygu Özen). Kaknüs Yayınları 1284 s, İstanbul.
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M. and Loke, A. Y. 2014. Parenting approaches and digital technology use of preschool-age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(44).
- Xu K., Geng S., Dou D. and Liu X. 2023. Relations between Video Game Engagement and Social Development in Children: The Mediating Role of Executive Function and Age-Related Moderation. *Behav Sci (Basel)*, 13(10):833.
- Yang J., Deng Y. And Wang Y. 2023. Reciprocal Associations among Social-Emotional Competence, Interpersonal Relationships and Academic Achievements in Primary School. *Behav Sci (Basel)*, 13(11):922.

Yavuz, B., Çelik, L. ve Baysan, E. 2018. Ortaokul düzeyindeki dijital oyun birimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, 23-25 Mart, Afyonkarahisar.

Yavuzer, H., 2002. Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, 344 s, İstanbul.

Yavuzer, H. ve Demir, İ., 2016. Yeni Kuşak Anne-Babalar ve Çocukları. Remzi Kitabevi, 224 s, İstanbul.

Yavuzer, H. 2015. “Madde Bağımlılığından Koruyan Aşı Aile”, Yeşilay, Bağımlılık Tedavisi, Aylık Sağlık, Eğitim ve Kültür Dergisi, 973, 22-25.

Çalışkan, M., Yavuzer, Y. ve Demir, Z., 2006. Gelişim ve öğrenme psikolojisi, Nobel Yayıncılık, 193 s, Ankara.

Yaylagül, L., 2014. Kitle İletişim Kuramları. Dipnot Yayınları, 216 s, Ankara.

Yee, N. 2006. Motivations of play in online games. Journal of Cyber Psychology and Behavior, 9, 772-775.

Yeltepe Ercan, H., 2013. Bağımlılık Tedavisinde Egzersiz Tedavisi. Nobel Yayıncılık, 144 s, Ankara.

Yerlikaya Alim, K., 2023. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimlerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Yıldırım, A., 2015. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi: Çizgi Kitabevi, 352 s, Konya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2005. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, 448 s, Ankara.

Yıldız, V., 1992. İzmir İl Merkezindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun Yeri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldız, E. ve Çetin, Z. 2018. Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişimine etkisi. H. Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 54-66.

Yıldız, A. ve Kahraman, S. 2021. Ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60.

Yıldız, A., 1997. Sokakta Çalışan Çocuklarda Ahlaki ve Dini Duyguların Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, N. 2010. Eğitimin Psikolojik Temelleri. Eğitim Bilimine Giriş - Temel Kavramlar, Ed: Z. Cafoğlu. Grafiker Yayınları, Ankara, 45-91

Yiğit, E., 2017. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığında Ailelerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Yiğit, E. ve Günüç, S. 2020. Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 144-174.

Young, K. S. 1998. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Young, K. S. 1999. Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. In L. Van de Creek, & X. Jackson, *Innovations in clinical practice: a source book*, 17; 19-31 Sarasota, FL: Professional Resource Press. netaddiction.com/articles/symptoms.pdf (15.11.2023)

Yönet, E., 2018. Lise Öğrencilerinin Sportif Serbest Zaman İlgilenim, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Araştırılması. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yörükoğlu A., 1987. Çocuk Ruh Sağlığı. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 312 s, Ankara.

Yumrukuz, Ö. 2021. Pubg Oynama Pratiklerinin Dijital Oyun Bağımlılığı İlişkisi Ekseninde İncelenmesi. *Atatürk İletişim Dergisi*, (21), 5-28.

Yücel, V. 2019. Zararlı dijital oyunlar ve çocuklar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 340-353.

Yücel, G. ve Şan, Ş. 2018. Dijital oyunlarda bağımlılık ve şiddet: Blue Whale oyunu üzerinde bir inceleme. AJIT-e: Academic Journal of Information Technology, 9(32), 87-100.

Yücelyiğit, S. ve Aral, N. 2020. Children's and their parents' use of digital technology with the aim of production or consumption. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(2), 1071-1084.

Yüksel, G., 2004. Sosyal beceri envanteri el kitabı. Asil Yayın Dağıtım, 60 s, Ankara.

Yükselgün, Y., 2008. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumlarına Göre Saldırganlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J., 2004. Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? Teachers College Press, New York.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-20-66908206
Konu : Araştırma İzin İstemi
(Veysel DOKUMACI)

27.12.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencilerinden Veysel DOKUMACININ "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okul Deneyimleri, Dijital Oyun Tercihleri, Dijital Oyun Bağımlılığı ile Sosyal-Duygusal ve Ahlakî Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması" konulu tez çalışmasını yapabilmesi ile ilgili izin talebi, Araştırma İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ilkokullarda bulunan öğrencilere, gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muhamed KARAKAYA
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Şahin UÇKAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres : Abdurrahman Gazi Mah. Esmâ Sokak 65000

Telefon No : 432 222 41 62/67
E-Posta: arge65@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Bilgi için: Mümine YILDIZ
Unvan : Şef
İnternet Adresi: Faks:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 9b83-b2d1-360f-99c6-8471 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Nicel Araştırma Ölçekleri

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Deneyimleri, Dijital Oyun Tercihleri, Dijital Oyun Bağımlılığı İle Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması

Değerli Öğrenciler;

Ben Veysel DOKUMACI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmam kapsamında oynadığınız dijital oyunların, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinize etkisini araştırıyorum. Bu noktada sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Çalışmaya katılımda gönüllülük esastır. Ölçeklere isim soyisim yazmayacağınız için tüm sorulara samimiyetle cevap verebilirsiniz. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup size en uygun olan yalnız bir kutucuğa (X) sembolü koyarak işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmaya ışık tutacağından boş bırakmamanızı önemle rica ederim. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Sınıf Eğitimi ABD. Yüksek Lisans Öğrencisi
Veysel DOKUMACI (veyseldokumaci65@gmail.com)

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()		Yaşınız: 9 () 10 () 11 ve üstü ()	
Kendiniz Dâhil Kardeş Sayınız		Kendinize Ait Odanız	
Kardeşim yok () 2-3 kardeşiz () 4 ve üstü kardeşiz ()		Var () Yok ()	
Anne ve Babanın Öğrenim Düzeyi		Anne ve Babanın Çalışma Durumu	
Anne	Baba	Anne	Baba
İlkokul Mezun () Ortaokul Mezun () Lise Mezun () Üniversite ve üstü Mezun ()	İlkokul Mezun () Ortaokul Mezun () Lise Mezun () Üniversite ve üstü Mezun ()	Bir İşte Çalışıyor () Bir İşte Çalışmıyor ()	Bir İşte Çalışıyor () Bir İşte Çalışmıyor ()
Ailenizin Aylık Gelir Düzeyi		Evinizde İnternet Bağlantısı Var mı?	
0 – 5500 () 5501 – 8500 () 8501 – 13.000 () 13.000 ve üzeri ()		Var () Yok ()	
Dijital Oyun Oynama Süreniz (saat)		Kendinize Ait Telefonunuz, Tabletiniz ya da Bilgisayarınız Var mı?	
1 saatten az () 1-2 saat () 3-4 saat () 5 saat ve üstü ()		Var () Yok ()	
En Çok Hangi Araçla Dijital Oyun Oynarsınız?			
Telefon () Tablet () Bilgisayar () Hiçbiri ()			

ÇOCUKLAR İÇİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler, Aşağıda sizlerin dijital oyun oynama alışkanlıklarınız ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, ifadenin karşısında bulunan kutucuklardan, size en uygun olan kutucuğu X ile işaretleyiniz. Cümlelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen boş bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Mutsuz olduğum zamanlarda dijital oyun oynamak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
2.Dijital oyun oynarken acıktığımın farkına varmam.	1	2	3	4	5
3.Her defasında daha uzun süre dijital oyun oynamak isterim.	1	2	3	4	5
4.Dijital oyun oynamadığım zaman kendimi huzursuz hissedirim.	1	2	3	4	5
5.Annem ve babam dijital oyun oynamamı engellerse onlara dijital oyun oynamak için ısrar ederim.	1	2	3	4	5
6.İstedğim zaman dijital oyun oynamazsam sinirlenirim/öfkelenirim.	1	2	3	4	5
7.Sınıfta ders esnasında dijital oyun oynamayı hayal ederim.	1	2	3	4	5
8.Dijital oyun oynamadığım zaman iştahım kaçır.	1	2	3	4	5
9.Okul dışındaki vaktimin çoğunu dijital oyun oynayarak geçiririm.	1	2	3	4	5
10.Bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi teknolojik araçları gördüğümde aklıma gelen ilk şey dijital oyun oynamak olur.	1	2	3	4	5
11.Gün içerisinde birden bire/aniden dijital oyun oynamayı istediğim zamanlar olur.	1	2	3	4	5
12.Dijital oyun oynadığım için arkadaşlarımla başka oyunlar oynamaya zamanım kalmaz.	1	2	3	4	5
13.Ev dışında herhangi bir yere gittiğimde dijital oyun oynayabileceğim bir araç (bilgisayar, telefon, tablet, konsol vb.) var mı diye etrafıma bakırım.	1	2	3	4	5
14.Başkaları ile yüz yüze sohbet etmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
15.Sabah uyandığımda aklıma gelen ilk şey dijital oyun oynamak olur.	1	2	3	4	5
16.Bilgisayar, telefon, tablet, ve konsol gibi dijital oyun araçlarından uzak kalmayı sevmem.	1	2	3	4	5
17.Dijital oyun oynadığım için başka türlü eğlenceli aktivitelere (spor, müzik gibi) zamanım kalmaz.	1	2	3	4	5
18.Dijital oyunlar hayatımın olmazsa olmaz bir parçasıdır (benim için çok önemlidir).	1	2	3	4	5
19.Dijital oyun oynamak için ev ödevlerimi aksattığım zamanlar olur.	1	2	3	4	5
20.Dijital oyun oynarken tuvalet ihtiyacımı ertelediğim zamanlar olur.	1	2	3	4	5
21.Dijital oyunun olmadığı bir hayat bana sıkıcı gelir.	1	2	3	4	5
22.Okula gitmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
23.Başkalarına (aile, arkadaşlar, öğretmenler vb.) dijital oyun oynadığım süreyle ilgili yalan söylediğim olur.	1	2	3	4	5
24.Dijital oyunun olmadığı bir hayat bana anlamsız gelir.	1	2	3	4	5

SOSYAL-DUYGUSAL VE AHLAKİ GELİŞİM ÖLÇEĞİ (SDAGO)

Sevgili Öğrenciler, Aşağıda sizlerin davranışlarıyla ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, ifadenin karşısında bulunan kutucuklardan, size en uygun olan kutucuğu X ile işaretleyiniz. Cümlelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen boş bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Arkadaşlarımla güzel güzel oynarım.	1	2	3	4
2. Kuyruğa girdiğimde sıramın gelmesini sabırla beklerim.	1	2	3	4
3. Okulda öğretmenimle ve diğer yetişkinlerle saygılı bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
4. Yanlış bir şey yaptığımda özür dilerim.	1	2	3	4
5. Anne ve babamla nazik bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
6. Daha iyi bir insan olmaya çalışırım.	1	2	3	4
7. Arkadaşlarım için iyi olan şeyleri yaparım.	1	2	3	4
8. Beni kimse görmediğinde bile kurallara uyarım.	1	2	3	4
9. Okulda öğretmenimi ve diğer yetişkinleri sözlerini kesmeden dinlerim.	1	2	3	4
10. Olabileceğim kadar iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4
11. İnsanlara doğru ne ise onu söylerim.	1	2	3	4
12. Anne ve babamın kurallarına uyarım.	1	2	3	4
13. Arkadaşlarım üzgün olduğunda onları neşelendirmeye çalışırım.	1	2	3	4
14. Benimle dalga geçen veya bana lakap takan çocuklara aldırış etmem.	1	2	3	4
15. Okulda öğretmenimin ve diğer yetişkinlerin talimatlarına uyarım.	1	2	3	4
16. Benden farklı olan çocuklara karşı iyi davranırım.	1	2	3	4
17. Anne ve babamın sözlerini kesmeden dinlerim.	1	2	3	4
18. Bir şeyi başarana kadar denemeye devam ederim.	1	2	3	4
19. İnsanlara verdiğim sözleri tutarım.	1	2	3	4
20. Ben iyi bir arkadaşım.	1	2	3	4
21. Kendim için hedefler belirlerim (Örneğin: Gelecek için planlar yaparım).	1	2	3	4
22. Okul kurallarına uyarım.	1	2	3	4
23. Bana nasıl davranılmasından hoşlanıyorsam, arkadaşlarıma da öyle davranırım.	1	2	3	4
24. Yanlış bir şey yaptığımda da gerçeği söylerim.	1	2	3	4
25. Hatalarımı kabul ederim.	1	2	3	4
26. Evdeki kurallara uyarım.	1	2	3	4
27. Arkadaşlarımla tartıştığım zaman sinirlerime hâkim olurum.	1	2	3	4
28. Okulda öğretmenimin ve diğer yetişkinlerin kurallarına uyarım.	1	2	3	4

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Deneyimleri, Dijital Oyun Tercihleri, Dijital Oyun Bağımlılığı İle Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı;

Gelişen teknoloji ile birlikte dijital oyun bağımlılığı değerli çocuklarımız için önemli bir risk oluşturmaktadır. Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU danışmanlığında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Yüksek Lisans yapan Veysel DOKUMACI tarafından tez çalışması olarak yürütülecek bu araştırma ile ilkököl 4. sınıfa devam eden öğrencilerin dijital oyun deneyimleri, dijital oyun tercihleri, dijital oyun bağımlılığı ile sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu noktada sizlerin değerli görüşleri oldukça önemlidir. Çalışmaya katılmada gönüllülük esastır. Görüşme süresince dile getirecekleriniz tümüyle gizli kalacak olup herhangi bir üçüncü şahıs veya kurumla paylaşılmayacak, yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz. Soru ve önerileriniz için aşağıdaki mail adresinden bana ulaşabilirsiniz.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Sınıf Eğitimi ABD. Yüksek Lisans Öğrencisi
Veysel DOKUMACI (veyseldokumaci65@gmail.com)

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()		Yaşınız:									
Kardeş Sayınız		Kendinize Ait Odanız									
Kendinizden küçük:..... Kendinizden büyük:.....		Var () Yok ()									
Anne ve Babanın Öğrenim Düzeyi		Anne ve Babanın Çalışma Durumu									
Anne	Baba	Anne	Baba								
Okuryazar Değil ()	Okuryazar Değil ()	Bir İşte Çalışıyor ()	Bir İşte Çalışıyor ()								
İlkokul Mezunu ()	İlkokul Mezunu ()	Meslek:.....	Meslek:.....								
Ortaokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()	Bir İşte Çalışmıyor ()	Bir İşte Çalışmıyor ()								
Lise Mezunu ()	Lise Mezunu ()										
Üniversite Mezunu ()	Üniversite Mezunu ()										
Ailenizin Aylık Gelir Düzeyi		Evinizde İnternet Bağlantısı									
0 – 5500 () 5501 – 8500 () 8501 – 13.000 () 13.000 ve üzeri ()		Var () Yok ()									
Sahip Olduğunuz Dijital Araçlar											
Bilgisayar () Tablet () Telefon () Oyun Konsolu () Hiçbiri () Diğer:.....											
Dijital Oyun Oynama Süreniz (saat)											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11 saat ve üstü

GÖRÜŞME SORULARI

1. Oynayacağınız dijital oyunları seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?

2. Dijital oyun oynama sebeplerinizi kısaca belirtir misiniz?

3. Dijital oyunlarda sizi en çok etkileyen ve rahatsız eden şeyler nelerdir?

a. En çok etkileyenler:

b. En çok rahatsız edenler:

4. Dijital oyun dışında okulda, sokakta, evde arkadaşlarınızla veya kardeşlerinizle çocuk oyunları oynuyor musuz?

Oynuyorsanız hangileri:

5. Çocuk oyunlarını mı, yoksa dijital oyunları mı tercih edersiniz. Neden?

6. Anneniz ve babanız hangi oyunları oynamanızı tercih etmektedir?

7. Dijital oyun oynamanızın günlük yaşamınıza olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

a. Olumlu etkileri:

b. Olumsuz etkileri:

8. Dijital oyun oynamanız yasaklandığında neler hissedersiniz, ne yaparsınız?

Ek 4. Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.11.2022-E.56073



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-56073
Konu : Etik Kurul Kararı

10.11.2022

Sayın Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 21.10.2022 tarih ve 53995 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısı Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU'nun danışmanlığını yürüttüğü, yüksek lisans öğrencisi Veysel DOKUMACI'nın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Deneyimleri, Dijital Oyun Tercihleri, Dijital Oyun Bağımlılığı ile Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 08.11.2022 tarih ve 243 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜRAY OKYAR (Etik Kurul - Başkan) 10.11.2022 15:05

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSU4H7624C* Pin Kodu : 54032

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI

Telefon : 04722159863 Faks:04722151182

e-Posta : gensek@agri.edu.tr Web : genelsekreterlik.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280

