



İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI, AKADEMİK ERTELEME VE ÖZERK
ÖĞRENMENİN İNCELENMESİ (KONYA ÖRNEĞİ)

Abdurrahim Doğan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Abdurrahim

Soyadı : Doğan

Bölümü : Eğitimde Program Geliştirme

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Özerk Öğrenmenin İncelenmesi (Konya Örneği)

İngilizce Adı : Investigation of Digital Game Addiction, Academic Procrastination and Autonomous Learning in Secondary School Students (Konya Sample)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı-Soyadı: Abdurrahim Doğan

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Abdurrahim Doğan tarafından hazırlanan “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Özerk Öğrenmenin İncelenmesi (Konya Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gürcü Erdamar KOÇ

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Şenol ORAKCI

(Eğitim Programları ve Öğretim, Aksaray Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 22/06/2023

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında bilgi birikimi, tecrübesini ve desteğini esirgemeyen, gelişimime pozitif katkı ve çalışmamın bu aşamaya gelmesine büyük katkı veren kıymetli hocam Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ'a çok teşekkür ederim.

Çalışmaya çok değerli katkılarda bulunan Doç.Dr. Özden DEMİRKAN ve Doç.Dr. Şenol ORAKCI hocalarıma çok teşekkür ederim.

Anket uygulamalarını yapmamda bana gerekli yardım, ilgi ve desteği gösteren Kulu İlçe Milli Eğitim Müdürü Sn.Mehmet ÇAĞLAYAN'a, uygulama yapmam için gerekli kolaylığı ve desteği sağlayan okul müdürleri Sezgin ALP, Adem DOĞAN, Hasan KOÇAK, Fikret YILDIZ müdürlerime ve 60.yıl Rehberlik servisine;

Çok değerli arkadaşım, dostum Doç.Dr. İlkey Doğan TAŞ'a bana her alandaki zaman kısıtlaması olmayan desteği, yardımı ve sağladığı motivasyon için

Beni destekleyen kıymetli anneme, babama ve değerli kardeşlerime;

Ve teşekkürümün en büyük sahibi; hayattaki en büyük değerim “AİLE” olduğuna inanan, beni koşulsuz seven, her daim destek vermeye çalışan, bu zorlu yüksek lisans sürecinde benim sorumluluklarımı da üstlenen, en önemlisi bana inanan, en kıymetlilerimizin annesi sevgili yol arkadaşım, her konuda bana güç veren değerli EŞİM'e

Bu süreçte onlara zaman ayırmakta zorlandığım, İyi ki varsınız dediğim, varlıklarına minnettar olduğum kıymetli evlatlarıma.....

Teşekkürlerimle,

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI, AKADEMİK ERTELEME VE ÖZERK
ÖĞRENMENİN İNCELENMESİ (KONYA ÖRNEĞİ)
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Abdurrahim Doğan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2023

ÖZ

21.yüzyılda bilgisayar, cep telefonu, tablet vb dijital araçlar teknolojisi ile etkileşime girme durumu kişilerin hayatını etkilemektedir. Bu etkileşimin daha eğlenceli olması için tasarlanan oyunlar zamanla bağımlılığa dönüşmektedir. Bağımlılığa bağlı olarak yapması gereken görevlerini aksatan bireyler bazı zorluk veya problemlerle karşılaşmaktadır. Öğrenim çağında olanlar için bu görev ve sorumluluklardan en önemlisi akademik olanlardır. Bağımlı olma durumuna bağlı olarak zaman yönetiminde sorun yaşanabilmekte ve akademik görevlerde aksamalar veya ertelemeler meydana gelebilmektedir. Bağımlılık, zaman yönetimindeki zorluk veya sorun, akademik erteleme durumları öğrencinin “öz” kavramlarına kendi ile ilgili içsel dürtülerine olumsuz etki edebilmektedir. Özerk öğrenme kavramı bireyin kendi öğrenmeleri konusunda neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceğine kendinin karar vermesidir. Bu araştırma ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyi, akademik erteleme davranışları ve özerk öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya’nın Kulu ilçesinde 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören 5-8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) tarafından geliştirilen, Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ-7), Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Macaskill ve Taylor’un (2010) geliştirdiği Arslan ve Yurdakul’un (2015) Türkçe’ye uyarladığı Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ) ve araştırmacı tarafından

hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya 230 kız ve 186 erkek olmak üzere 416 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizi Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23.0 programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde varyans analizi (ANOVA); t-testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Dijital Oyun Bağımlılığı ölçeğinden alınan puan ortalaması öğrencilerin bağımlılık düzeyinde olmadığını ve orta düzeyin altında bir puan ortalamasına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Akademik Erteleme Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan, öğrencilerin orta seviyede bir erteleme davranışı gösterdiklerini, sorumluluklarını erteleme davranışı puan ortalamalarının yarısından fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca özerk öğrenme ölçeğinden alınan puanlara göre öğrenciler, öğrenme konusunda kendilerini yeterli ve iyi düzeyde gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları ile Akademik Erteleme Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları ve Özerk Öğrenme Ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Demografik bilgilere göre üç ölçekte de cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik erteleme durumlarına bakıldığında erkek öğrencilerin daha fazla erteleme yaptığı, daha çok dijital oyun oynadığı ve özerk öğrenme puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre akademik erteleme ve dijital oyun oynama anlamlı bir farklılık göstermezken özerk öğrenme düzeyinde beşinci sınıflar ile sekizinci sınıflar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik erteleme ölçeği ve özerk öğrenme ölçeği puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, dijital oyun bağımlılığı ölçeği puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kardeşi olmayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları, bir ve iki kardeşi olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin akademik erteleme ölçeği puanları akıllı telefonu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve özerk öğrenme ölçeği arasında anlamlı bir farklılık vardır. Akıllı telefonu olmayan öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları akıllı telefonu olan ya da ortak akıllı telefon kullanan öğrencilere göre daha düşüktür. Akademik erteleme ölçeği puanları ekran başında geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermezken Dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve özerk öğrenme ölçeği puanları ekran başında geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında oynanan süre arttıkça ölçekten alınan puan da artmakta ve bağımlılık seviyesine doğru yaklaşmaktadır. Ebeveyni oyun oynayan öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları, ebeveynleri oyun oynamayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırmanın sonunda şu önerilere yer verilmiştir: Öğrenme ortamlarında öğrenci özerkliğini destekleyen uygulamalara daha fazla yer verilmelidir. Günlük plan yapılarak oyun bağımlılığı azaltılabilir ve işlerin aksamaması sağlanabilir. Çocuklar, veliler ve öğretmenler seminer, kamu spotu, diziler veya sosyal medya aracılığı ile bilgilendirilebilir. Sorumluluk kazandırılması konusunda aileler eğitim ortamına daha aktif dahil edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Oyun, Bağımlılık, Akademik Erteleme, Özerk Öğrenme, İlkokul II. Kademe

Sayfa Adedi : xvi + 151

Danışman : Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç

**INVESTIGATION OF DIGITAL GAME ADDICTION, ACADEMIC
PROCRASTINATION AND AUTONOMOUS LEARNING IN
SECONDARY SCHOOL STUDENTS (KONYA SAMPLE)
(M.S. Thesis)**

**Abdurrahim Doğan
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
July, 2023**

ABSTRACT

In the 21st century, the situation of interacting with digital tools such as computers, mobile phones, tablets, etc. affects people's lives. Games designed to make this interaction more fun turn into addiction over time. Person who disrupt their duties due to addiction face some difficulties or problems. The most important of these duties and responsibilities for those who are at the age of education are the academic ones. Depending on the addiction situation, problems may occur in time management and disruptions or postponements may occur in academic tasks. Addiction, difficulty or problem in time management, academic procrastination can negatively affect the student's self-concepts and internal impulses. The concept of autonomous learning is that the individual decides for himself what, how and when to learn about his own learning. This research was conducted to examine the relationship between the digital game addiction level, academic procrastination behaviors and autonomous learning of secondary school students. The study group of the research consisted of 5th-8th grade students studying in the district of Kulu in Konya in the 2021-2022 academic year. In data collection, Digital Game Addiction Scale (DOBÖ-7), developed by Lemmens, Valkenburg and Peter (2009) and adapted into Turkish by Irmak and Erdoğan (2015), Academic Procrastination Scale (AEÖ) developed by Çakıcı (2003), The Autonomous Learning Scale (SLC) developed by, Macaskill and Taylor (2010) and adapted into Turkish by Arslan and Yurdakul (2015) and the Demographic Information

Form prepared by the researcher were used. 416 students, 230 girls and 186 boys, participated in the research. Data analysis was performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23.0 program. Analysis of variance (ANOVA) in data analysis; t-test and Pearson Correlation analysis were used. As a result of the analyzes made, the average score obtained from the Digital Game Addiction scale revealed that the students were not at the addiction level and had an average score below the medium level. The average score of students from the Academic Procrastination Scale shows that the students show a moderate level of procrastination behavior and the average of procrastination behavior is more than half. In addition, according to the scores obtained from the autonomous scale, the students stated that they saw themselves at a sufficient and good level in autonomous learning. There was a significant relationship between students' Digital Game Addiction Scale scores and Academic Procrastination Scale and Autonomous Learning Scale scores and Autonomous Learning Scale sub-dimensions scores. According to demographic information, there was a significant gender difference in all three scales. When the academic procrastination of the students is examined, it is seen that male students procrastinate more, play more digital games and have low autonomous learning scores. According to the grade level, academic procrastination and digital game playing did not show a significant difference, and a significant difference emerged in the autonomous learning score between the fifth and eighth grades. While the academic procrastination scale and autonomous learning scale scores of the students did not show a significant difference according to the number of siblings, the digital game addiction scale scores showed a significant difference. The digital game addiction scores of students without siblings were significantly higher than the scores of students with one or two siblings. While the academic procrastination scale scores of the students do not show a significant difference according to their smartphone status, there is significant difference between the digital game addiction scale and autonomous learning scale scores according to their smartphone status. The Digital Game Addiction Scale scores of the students who do not have a smart phone are lower than the students who have a smart phone or use a common smart phone. While the academic procrastination scale scores do not show a significant difference according to the time spent in front of the screen, the digital game addiction scale and autonomous learning scale scores show a significant difference according to the time spent in front of the screen. Considering the scores obtained from the digital game addiction scale, as the time played increases, the score obtained from the scale also increases and the level of addiction is approached. The Digital Game Addiction Scale scores of the students whose parents play games are significantly higher than those whose parents do not play games. The following recommendations were made at the end of the research. More time should be devoted to practices that support learner autonomy in learning environments with a daily plan game addiction can be reduced and the failure of work can be prevented. Children, parents and teachers can be informed via seminars, public announcements, TV series or social media. The families can be included more actively in the education environment in terms of gaining responsibility.

Key Words : Digital Game Addiction, Academic Procrastination, Autonomous Learning, Secondary School

Page Number : xvi + 151

Supervisor : Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Sayıtlar	8
1.6 Sınırlılıklar	8
1.7 Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1 Teknoloji	12
2.2 Dijital Oyun	13
2.3 Dijital Bağımlılık	16

2.4 Akademik Erteleme.....	27
2.5 Özerklik ve Özerk Öğrenme	34
2.6 İlgili Araştırmalar	39
2.6.1 Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	39
2.6.2 Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	44
2.6.3 Özerk Öğrenme ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	52
BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
3.1 Araştırmanın Modeli.....	57
3.2 Evren ve Örneklem	58
3.3 Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1 Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ-7)	61
3.3.2 Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ).....	62
3.3.3 Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ).....	63
3.3.4 Demografik Bilgi Formu	64
3.4 Verilerin Toplanması	64
3.5 Verilerin Analizi	65
BÖLÜM IV	67
BULGULAR ve YORUM.....	67
4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
4.2 Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	69
4.3 Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Ölçeği Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
4.4 Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Özerk Öğrenme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	73
4.5 Ortaokul Öğrencilerinin Bazı Demografik Özelliklerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	76

BÖLÜM V	109
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	109
5.1 Sonuçlar.....	109
5.2 Öneriler	112
5.2.1 Uygulamaya Dönük Öneriler	112
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	113
KAYNAKLAR.....	115
EKLER.....	141
EK 1. ETİK İZİN	142
EK 2. MEB UYGULAMA İZNİ	143
EK 3. DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ.....	144
EK 4. ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ.....	145
EK 5. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ.....	146
EK 6. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	147
EK 7. DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	148
EK 8. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	149
EK 9. ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	150

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Öğrencilere İlişkin Kişisel Bulgular	58
Tablo 2 Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Ortalama Aralıklar ve Puan Değerleri	63
Tablo 3 Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	66
Tablo 4 DOBÖ-7, AEÖ ve ÖÖÖ'nin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	66
Tablo 5 Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğine İlişkin Bulgular	67
Tablo 6 Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Bulgular	69
Tablo 7 Özerk Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutlarındaki Düzeylerine İlişkin Bulgular	72
Tablo 8 Öğrencilerin DOBÖ-7, AEÖ ve ÖÖÖ Puanları Arasındaki İlişki	74
Tablo 9 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması	77
Tablo 10 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	80
Tablo 11 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Aile Gelirine Göre Karşılaştırılması	83
Tablo 12 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Anne Eğitimine Göre Karşılaştırılması ..	85
Tablo 13 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Baba Eğitimine Göre Karşılaştırılması ..	87
Tablo 14 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması ..	90
Tablo 15 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Akıllı Telefona Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 16 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Tablet Sahipliği Durumuna Göre Karşılaştırılması	95
Tablo 17 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Bilgisayar Sahipliği Durumuna Göre Karşılaştırılması	97
Tablo 18 AEO, DOBO-7 VE ÖÖÖ Puanlarını Ekran Başında Geçirilen Süreye Göre Karşılaştırma	100

Tablo 19 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının İnternet Bağlantı Durumuna Göre Karşılaştırılması	103
Tablo 20 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Ebeveynin Oyun Oynama Durumuna Göre Karşılaştırılması	106



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Fisher (2004) Özerk öğrenci nitelikleri.....	38
---	----



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

AEÖ	Akademik Erteleme Ölçeği
DOBÖ-7	Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği
ÖÖÖ	Özerk Öğrenme Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, alt amaçlar, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar bu bölümde yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Her bireyin hayatında önemli bir yeri olan eğitim, hakkında farklı tanımlamaların olduğu bir kavramdır. Demirel, Kaya ve Kızıoğlu (2021, s.2) eğitimi davranış değişikliği ve bireyin hayatını sürdürdüğü toplumdaki kültürlü olmaya yaklaşma durumu olarak tanımlar. Senemoğlu (2007, s.13) bireyin, istendik özelliklere göre kültürlenme sürecine dahil edilmesi olarak ifade etmektedir. Eğitimin tanımında bahsedilen istendik davranışları kazandırmada rol oynayan kurumlardan birisi okullardır. Eğitim almak isteyen bireyler için yaşları, mezuniyet durumları, yetenekleri gibi birtakım özelliklere göre okullar belirlenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununa göre mecburi okul döneminde olmayan çocuklar için okul öncesi eğitim ile ülkemizde örgün eğitim başlamaktadır. Onu takip eden ilköğretim döneminde 6-14 yaş arası çocuklar yer almaktadır. İlköğretim kurumunun ilkokul olarak değerlendirilen ve birinci kademe olarak adlandırılan bölümü 1-4. sınıfları kapsamakta iken ortaokul kısmını kapsayan 5-8. Sınıflar, ikinci kademe olarak adlandırılmaktadır. Devamında 9-12.sınıfların olduğu ortaöğretim kurumları yer almakta ve burada bireyler yeteneklerine, ilgilerine veya çeşitli sınav sonucu gibi değerlendirmelere göre okul hayatına devam etmektedirler. Daha sonrası önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim kurumlarını içeren yükseköğretim ile ilgili basamaklar ile devam etmektedir. Bu kurumlarda verilen eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) gibi kurumlar tarafından belirlenen bir plan ve program dahilinde yapılmaktadır.

Bu programların uygulanması eğitim öğretimin devamı ve etkililiği açısından önemlidir. Uygulamaları etkileyen önemli faktörlerden birisi de teknolojik durumlardır. Çünkü 21.yüzyıl dünyasında bireyler teknoloji ile iç içe yaşamakta ve teknolojiden farklı şekillerde etkilenebilmektedirler.

İçinde yaşanılan 21.yüzyılda bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. dijital araçlar teknolojisi ile etkileşime girme zorunluluğu, çevrimiçi ve ulaşılabilir olma mecburiyeti hissi insanoğlunun standartlarını, sosyalleşmesini ve yaşam tarzını büyük ölçüde etkilemekte hatta bazen yönlendirmektedir. Bu araçların haberleşme, iletişim ve bilgiye ulaşma özelliğinin yanında eğlenceli zaman geçirmek, boş zamanı doldurmak gibi amaçları da vardır. Bu amaçlarla izlenen videolar, etkileşimler ve oyunlar özellikle çocukların ve gençlerin yaşamında büyük yer kaplamaktadır. Özellikle oyunların istenilen anda oynanabilmesi, kullanım kolaylığı, başarıya önce kolay ulaştırıp haz vermesi ve sonrasında bazen zorlaştırması, sanal ortamda kaybedilse bile yeniden oynama olanağı verilmesi gibi ayrıcalıklar bu oyunlara olan ilgiyi ve bağlanmayı artırıcı etki göstermektedir. Daha önceleri dar bir anlamı olan ancak günümüzde bilgisayar, cep telefonu, tablet veya konsol gibi internete bağlanabilen veya internet olmadan oynanabilen oyunlar dijital oyunlar olarak ifade edilebilir. Bu oyunların bilgiye ulaşma, güdülenme, okuma yazma öğrenimine destek olma, teknolojiyi kabullenme, akademik başarı, fiziksel etkinlik, kaliteli yaşam, sınıf içinde sosyalleşme, stresi azaltma gibi amaçları ve olumlu etkileri bulunurken saldırgan davranışlar, az enerji harcama (hareketsizliğe bağlı), kaygı, uykuya olumsuz etki gibi olumsuz durumlarından da söz edilebilir (Irmak & Ardıç, 2018). Bunların çoğu ciddi bir biçimde üzerinde konuşulması ve uzmanlarca değerlendirilip önlemler alınması gereken konular olabilmektedir. Bu olumsuzlukların artması, sıklık göstermesi veya bireyin hayatını daha fazla etkilemeye başlaması ile bağımlılık noktasına ulaşıldığının çocukla ilgilenen paydaşlar ve özellikle ebeveyn tarafından fark edilmesi çok önemlidir. Oluşan bağımlılığın pek çok nedeni olabilir. Binalardaki yapılaşmanın etkisiyle çocuklar için sokak veya mahallede eskisinden daha az oyun alanı kalması (Aytekin, 2018), renkli bir dünya, hızlı akan sahneler, mutluluk duygusu ve oyunun hormonları etkileyecek ve harekete geçirecek şekilde tasarlanması bağımlılığı artırmaktadır. İlave olarak sosyallik için sanal dünyanın güçlü bir kabul görmesi, beğenmediği kişi ile anında iletişimi kesebilme kolaylığı, kendini ilgili site/uygulamada özgür hissetme ve bazı olayların rumuz girilerek yapıldığı için gizli kalabilmesi, kendi dünyasını kurma, diğer çocukların dışarı çıkmaya istekli olmaması gibi birçok etken çocuklardaki bağımlılığın artmasına sebep

olabilmektedir. Bununla birlikte pandemi döneminde derslerin çevrim içi veya uzaktan eğitim ile yapılması sebebiyle öğrenci olmanın getirdiği zorluk, alışkanlık ve mecburiyetler de bireylerde bağımlılığa giden yolda etkisi ihmal edilemeyecek bir durum olarak sayılabilir. Çünkü ekranlardan uzak tutulmak istenen öğrenciler eğitim-öğretim hayatına devam edebilmek, akademik başarılarının devamı ve dersleri takip edebilmek için mecburen ekran başında uzaktan eğitime katılmışlardır. Öğrenciler koşullar gereği uzmanların önerdiği süreleri aşan şekilde ekran karşısında dijital cihazlarla etkileşime girmek ve onları kullanmak zorunda kalmıştır. Hiçbir uzmanın tasvip etmediği şekilde öğrenciler genelde serbest halde odalarında dersleri takip etmişlerdir. Ayrıca anne-babası çalışan çocuklar dersten sonraki zamanlarda da evlerinde yalnız başına, bu dijital cihazlarla oyun oynamaya devam etmişlerdir (Balcı, Durmuş ve Sezer, 2021). Her bireyin kendi sağlığıyla ilgili kaygısı, işini kaybetme korkusu veya işini kaybederek ekonomik sıkıntılar çekmesi, bilinmeyen bir durum olan virüsle ilgili gelişmeleri takip etme isteği, ebeveynlerin de aynı evde uzaktan çalışma durumu tüm ailenin dijital teknoloji ile etkileşimini artırmıştır. Bu durum dolaylı olarak öğrencileri de etkileyebilmektedir. Ek olarak öğrencinin derslere devamı ve güdülenmesi için bazı olumsuzlukları görmezden gelme (okula veya derse ders başladıktan sonra gelme, disiplin ile ilgili durumlarda uygulanacak yaptırımları erteleme veya daha az olan yaptırım uygulama, sınıf içindeki dersin akışını bozan davranışlara zamanında ve uygun düzeyde tepki vermeme gibi) ve bunların bazılarının velileri haberdar etmeme, uzaktan eğitimde öğretmenlerin ders anlatırken öğrencinin ortamda yalnız olmasını talep etmesi gibi sebepler anne-babaların çocuklarının eğitim sürecini takip etmesini zorlaştırmıştır. Ekran başında yalnız kalma çocukların ekran, dijital oyun ve sanal dünya bağımlılığına giden yolculuğu hızlandırmış ve pandemi sürecinde kısa sürede hızlı bir yükselişe sebep olmuştur. Bu noktada bazı tedbirlerin alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple anne-baba, öğretmen, toplumca önem verilen figür, kişilik, sanatçı vb. kişilerin telkini, tavsiyeleri, videoları, kamu spotları, kısa film gibi yine bir dijital ortamdan yardım alınabilir. Bu sayede aileleri ve bu duruma maruz kalarak en büyük zararı görecektir olan bireyi bilinçlendirmek, oyun bağımlılığı ile ilgili tecrübe ve birikimleri paylaşmak fayda sağlayacaktır.

Birey bu konularda bilinçlenmediği ve bağımlılık seviyesi arttığı müddetçe, duruma müdahalede gecikildiği sürece bazı görevlerine ayıracağı zamanı ayıramayacak ve akademik erteleme sorunu ortaya çıkacaktır. Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) sözlüğünde “ertelemek işi, tehir, tecil, talik” anlamına gelen erteleme kelimesi “Bir işi yapmaya gönlü,

isteği olmadığında o işi bir sonraki zamana atmak” anlamına gelmektedir. Bu davranışın birçok sebebi ve buna bağlı olarak da sonuçlarının olabileceği ortadadır. Erteleme, birçok insanın hayatında etkili olan davranış şekillerinden biridir. Bazı insanlar yapmaları gereken zor ve sıkıcı görevlerini ertelerken, bazıları en ufak bir görevi dahi erteleme davranışı göstermektedir. Yani erteleme belli başlı durumlarda geçerli olabileceği gibi hayatın geneline yayılmış bir davranış şekli de olabilmektedir (Arslan, 2013). Kimi için zaman yetişmemesine, iş yoğunluğuna bağlı mecburi ve gerçekçi bir durum iken kimi için biraz daha keyfi, alışkanlığa bağlı ve kaçınma davranışı içerebilmektedir. Erteleyen birey kendini kısmen, bir süreliğine rahat hissedebilir. Bu davranış tekrarlandıkça ortaya zamanı etkili kullanamama ve sonrasında stres artışı yaşanacaktır. Erteleme davranışının altında birçok farklı sebebin yattığı ve araştırmacıların bunları sınıflandırırken zorlandığı, bazen de nedenlerin iç içe geçtiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Balkıs,2006; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Haycock, 1993; akt: Aydoğan, 2008; Milgram Sroloff ve Rosenbaum,1988) bu sebepleri rahatsızlık duygusu, kapalı olumsuzlaştırma, algılanan yetersizlik, zaman yönetimi ve kişisel özelliklere bağlamaktadır. Erteleme davranışına ait alt boyutlardan biri olan akademik erteleme, bireyin akademik anlamda yapması gereken görevlerini farklı sebeplerle geciktirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Akdemir, 2013). Erteleme davranışı ile birlikte başarının düşmesi, uyku düzeni, günlük planlarda değişiklik veya iptaller, çalışma sisteminin aksaması gibi sıkıntılar baş gösterebilmekte ve bunlar da zamanla bireyin önce kendi iç dünyasına yansarak, daha sonra sınıftaki öğretmen ve diğer etkenlerle birlikte öğrenenin özerkliği ile ilgili problemlere yol açabilmektedir.

Öğrenenin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesi ile ilgili aldığı/almadığı, yaptığı/yapmadığı, verdiği kararların bütünü olarak tanımlanabilen “Özerk Öğrenme” eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle birlikte daha görünür bir duruma gelmiştir. Aktif öğrenme, karma (harmanlanmış, hibrid) öğrenme, uzaktan eğitim, çevrim içi öğrenme gibi kavramların ortaya çıkmasıyla geleneksel anlayıştaki rol ve görevlerden farklı olarak bazı rol ve görevler hem öğretmene hem de öğrenciye verilmiştir. Öğrencilerin, seçimlerini bilinçli olarak kendi yapabilen, yaptığı bu seçimin sorumluluğunu üstlenebilen, aktif öğrenen, sorgulayan, eleştirel düşünen, merak eden, kendini doğru ve net bir biçimde ifade eden, kişisel gelişimi için çabalayan bireyler olmaları beklenmektedir. Birey yaptığı seçimlerle yaparak yaşayarak öğrenebilecek ve bu öğrenmeler birey üzerinde daha kalıcı, etkili bir iz bırakabilecektir. Bu sayede bireyin okuldaki öğrenme veya akademik başarısının artırılmasının yanında yaşamındaki bazı

davranışların da geliştirilmesi sağlanabilecektir. Öğretmenin rollerinde ise alanına hâkim, güncel kalan, gelişim ve değişime yatkın, günlük hayatla bağlantı kurarak dersleri günlük hayata aktaran, öğrencileri cesaretlendiren, demokratik ortam oluşturan, yollar açabilen olması önemlidir. Öğretmenin özerk olması ve özerk düşünmesi, öğrencilerin özerk öğrenmeleri ve özerk olmaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenmeleri ne düzeydedir ve bu değişkenler arasında ilişki var mıdır? Bu problem doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyi nedir?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyi nedir?
3. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyi nedir?
4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyi ile akademik ertelemeleri ve özerk öğrenme arasında ilişki var mıdır?
5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ile (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, anne-baba mesleği, akıllı telefon, tablet veya bilgisayar sahibi olma) dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyi, akademik erteleme davranışları ve özerk öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkileri bazı demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Çok hızlı bir gelişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde herkesin kolayca ulaşma imkânına sahip olduğu teknoloji ile insan yaşamında bazı değişimler olmaktadır. Pandemi

dönemi şartlarından dolayı ülkemizde bir süre acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Acil uzaktan eğitim sürecinde çocuklar eğitimlerine devam edebilmek için internet ve bir cihaz kullanmak zorunda kalmışlardır. Bu dönemde özellikle çocuklar ve gençler dijital dünya ile daha fazla içli dışlı olmuşlar, o cazip dünyayı daha yakından tanıyarak onun büyümesine kapılmış olabilirler. Bu durum öğrencilerin bağımlılığının artmasına sebep olmuş olabilir. Sarmal şekilde devam edebilecek bu durumda birey bağımlı olduğunun farkına bile varamadan daha fazla oyun oynamaya ve bağlanmaya başlamış olabilir (Küçükvardar & Türel, 2022). Aktaş ve Bostancı (2021) araştırmalarında dijital oyun oynama süresinde değişim açısından anlamlı farklılık olduğunu, bağımlılık yapıcı bir alışkanlığı olan üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde dijital oyun oynama sürelerinde artışların gerçekleştiğini (%58,4) bulmuşlardır.

Bireyin hayatını birçok yönden etkileyen oyun bağımlılığı ve yol açtığı sorunlar büyük bir problem olarak ebeveynlerin ve araştırmacıların karşısında durmaktadır. Çünkü dijital oyunlar bu dönemde olmazsa olmaz, hayatın neredeyse bir parçası, boş zamanların tek eğlencesi olarak görülmektedir. Mutlaka her gün ilgilenmek, giriş yapmak, ödüller kazanmak için uğraşmak isteyen dijital oyunlar, görünür olmayan ama hissedilen bir zorunluluğu beyinlere kabul ettirmektedir. Bu kabul ne kadar güçlü ise bağımlılık, oyuna giriş isteği de o kadar kuvvetli olmaktadır.

Dijital Oyun Sektörü Raporu (2016), Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı (2018), On Birinci Kalkınma Planında (2018), Dijital Oyunlar Raporu (2019) ve Aktaş ve Bostancı (2021) dijital oyunlarla ilgili bazı sonuçlara ulaşmıştır. Raporların sonuçlarına göre dijital oyunların olumlu yönlerinin olduğu ifade edilse de olumsuz yönlerinin fazlalığı ve bağımlılığa götüren yoldaki güçlülüğü bu konunun araştırılmasını, gündemde tutulmasını ve ilgili paydaşların bilgilendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Toplumun geleceğini şekillendirecek gençleri bilimsel kanıt ve araştırma sonuçlarıyla bu konuda aydınlatmak zorunluluğu eğitim-bilim-araştırma camiasına düşmektedir. Bilimsel kanıtlara ulaşmak için bu vb. çalışmalarda çıkacak, elde edilecek sonuçlar çok değerli, önemli ve yol haritası olacak niteliktedir. Bazı kurumlar tarafından yapılan ve üstte adları belirtilen araştırmalar bağımlılık sonuçlarındaki bazı problemleri ortaya koymuştur. Yalnızlık, depresyon, intihar, iş verimsizliği, yorgunluk, uykusuzluk, daha fazla bağlanma, oyundan kopamama, hareketsizlik, işinde başarısızlık, disiplinsizlik, öğrenciler için akademik başarıya olumsuz etki ve başarısızlıkla birlikte derslere karşı ilgisizlik, sonrasında okula karşı isteksizlik şeklinde problemler giderek artmaktadır. Ayrıca bağımlılık durumu zamanla öğrencilerde

akademik ertelemelere yol açmaktadır. Akademik erteleme yapan bir birey, bir süre sonra biriken işler, ödevler veya sorumlulukları zaman, enerji, motivasyon yetersizliğinden dolayı yap(a)mamakta veya yapamayacağına inanmakta ve bireyde yetersizlik algısı oluşmaktadır. Bu durum sonrasında akademik başarıda düşüslere, derslere ve okula karşı isteksizliğe sebep olabilmekte ve okulu/eğitimi bırakmaya giden bir sonun başlangıcı olarak ortaya çıkabilmektedir.

Anne-babası çalışan bir çocuk evde yalnız kaldığı için daha rahat hareket edebilmekte, dijital oyunlar için ders çalışmayı bir koruyucu ve bahane olarak kullanabilmektedir. Çocuğunun başarısı için her şeyi yapmaya hazır olan ama takipte zorlanan veya takip etmeyen ebeveynler çocuğunun daha fazla ders çalıştığını ve başarısının artacağını beklerken tam ters bir manzara ile karşılaşabilmektedir. Bu noktada bireye yaptırım uygulamak ergenlik dönemindeki çocukla anne-baba arasına sanal duvarlar örebilmekte ve onu daha çok dijital dünyaya, sanal arkadaş(lık)lara yönlendirebilmekte, içine kapanmasına, iletişimsizliğe, anne baba ile ilişkide sorunlara, psikolojik sıkıntılara, yalnızlığa sevk edebilmektedir (Göldağ, 2020).

Pandemi öncesinde kısıtlı sürelerle ve daha kontrollü verilen dijital materyaller, pandemi döneminde daha az kontrollü bir biçimde çocukların kullanımına sunulmuştur. Burada şu benzetmeyi yapmak yanlış olmayacaktır; internette çocukları kontrolsüz bırakmak, bir ormanın ortasına çocuğu bırakıp ne yapacağını, ne olacağını beklemekle aynı tehlike eşiğinde olabilir. Bireyler, başta şiddet olmak üzere, cinsel istismar, sigara ve alkol özendirme, asosyallik, hırsızlık gibi suçlar, gizli ve özel bilgilerin çalınması sonucu maddi ve manevi sıkıntılarla karşı karşıya kalabilmektedir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu [BTK], 2019).

Bu araştırma için ilköğretimdeki ikinci kademe özellikle seçilmiştir. Çünkü bu dönem, ergenlik dönemi olması, düşünme yapısı, ders sayısı ve içeriği olarak ilköğretimin ilk kademesinden farklı olması, liseye doğru geçişe temel olması, duygusal farklılıklar yaşanması, psikolojik etkenler, gelecekteki hayatı etkileyecek karar ve olaylara sahne olması sebebiyle önemlidir. Bu nedenle bu dönemde bağımlılık hissi ve olgusunun oluşması daha kolay olabilir. Bu dönemin önemi araştırmayı da önemli kılmaktadır. Araştırma sonucunda önemli verilere ulaşılmış, ilgililere (öğretmen, öğrenci, veli) ve yetkililere kıymetli veriler sunulmuştur. Ayrıca pandemi dönemi ile birlikte uzaktan eğitimde, ebeveynlerin evden ve esnek çalışma saatlerinin artması çocuklardaki oyun bağımlılığını artırmıştır. Ebeveynlerin iş amaçlı mı yoksa oyun, sosyal ağlar vb. amaçlarla

mı internete bağlandığını, telefonu kullandığını çocuklar ayırt edememektedir. Bu sebeple de rol model olan anne babanın bilgisayar, cep telefonu, tablet ile geçirdiği süre arttığı için çocuklarda da bu cihazların zararlı olmadığı şeklinde bir görüş hâkim olabilmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların, rol modellerden oldukça etkilendiği düşünüldüğünde araştırma önemi ortaya çıkmaktadır. Alanyazında dijital oyun bağımlılığı ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada ise ilkököl ikinci kademe öğrencilerinin pandeminin etkisinde kaldıkları bir dönemde dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme düzeyleriyle bu değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu değişkenleri öğrencilerin demografik bilgilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Bu çalışmanın sonuçlarının ebeveynlere, 5-8.sınıf öğrencilerine, öğretmenlere, yöneticilere, rehberlik çalışmalarına, okullardaki rehberlik servisine, Sağlık Bakanlığı ve Gençlik, Spor Bakanlığı, hastaneler gibi kurumlara ipucu ve fikirler sunacağı düşünülmektedir. Çünkü dijital materyallerin bilinçsiz kullanımı ile bağımlılık, erteleme davranışları artmaktadır. Dijital oyun bağımlılığının erken yaşta belirlenmesi ve müdahale edilmesi bağımlılığın ortadan kaldırılmasında, öğrencilerin akademik başarısına etki eden ertelemenin ertelenmesi ve özerk öğrenmenin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

1.5 Sayıtlar

Bu araştırmada öğrencilerin uygulanan veri toplama araçlarına gönüllü, içten ve objektif olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ili Kulu ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırma Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Özerk Öğrenme ölçeklerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Dijital oyun: Bilgisayar, tablet, cep telefonu, konsol gibi cihazlar yardımıyla oynanan çevrimiçi ve çevrim dışı tüm oyunlar (Çetin, 2013).

Akademik erteleme: Bireyin ders, ödev, proje, yazılıya çalışma gibi okula, eğitimine dair iş veya işlemlerini daha sonra yapmak üzere bırakmasıdır (Akdemir, 2013).

Özerk Öğrenme: Öğrenme ortamındaki öğrencinin öğrenme konusunda bilerek ve isteyerek verdiği karar, üstlendiği görevler olarak tanımlanmıştır (Yurdakul, 2016).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde eğitim sistemi ve programları, dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme konuları ile bu konularda yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

Hayatın akışı, gelişim ve dönüşümün devamı için önemli bir etken sayılabilecek “eğitim” kavramı değişik ifadelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Ertürk (1994, s.11), eğitimi bireylere kendi yaşantıları yoluyla kalıcı ve istendik davranış kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2010, s.5) eğitimin, kabul gören sistem ve yaklaşımlara göre çeşitli tanımlarının yapıldığını belirtmiştir. Örneğin felsefi akımların destekçileri kendilerine göre birer tanım yapmışlardır. Raelist olanlar eğitimi, bireyi toplumda egemen olan değerlere göre yetiştirme ve geliştirme süreci olarak tanımlarken, idealist olanlar bireyi yaratıcıya ulaştırma yolundaki bütün etkinlikler; pragmatist olanlar yararcılık düşüncesi kapsamında bireyde toplum, ülke veya genel normlara uygun ve istendik davranış oluşturma veya değiştirme süreci şeklinde tanımlamışlar. Marksist olanlar bilimsel veriler ışığında çelişkileri ortadan kaldırmak ve bireyi üretim sürecine dâhil edebilmek şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlardaki ortak ve önemli kavramlar “yaşantı, istendik, süreç, davranış” şeklinde ifade edilebilir. Sönmez (2010, s.10) eğitimin açık bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Sistemler için kalıcılık ve istendik ürünler çıkmasının çok önemli olduğundan yola çıkılarak eğitimin de bir sistem olduğu düşüncesiyle eğitimdeki kazanımlar, beceriler, tutumlar ve davranışların da kalıcı ve istendik olması son derece önemlidir.

Ülkemizdeki şu anda uygulanan eğitim sistemi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan 4+4+4 eğitim sistemidir. 4 yıl ilköğretim birinci kademe yani ilkokul, 4 yıl

ilköğretim ikinci kademe yani ortaokul ve 4 yıl ortaöğretim yani lise dönemidir ve bu 12 yıllık öğrenim süresi zorunlu tutulmuştur. 2012-2013 eğitim öğretim yılından önceki dönemde yani 1997-1998 eğitim öğretim yılından 2012-2013 eğitim öğretim yılına kadar 5+3 yıl olarak zorunlu eğitim uygulaması bulunmaktaydı (Odabaşı, 2014). Eğitim öğretim ile ilgili en önemli unsurlardan birisi şüphesiz okullardır. Okullar öğrencilere öğrenme imkânı sunan, öğrenci-öğretmen köprüsü olan ve öğretmen ile öğrencinin iletişim kurduğu resmi ortamlardır. Okullardaki ve eğitim sistemindeki en önemli unsurun ise sınıflarda eğitim öğretim işlerini yürüten “öğretmenler” olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim sisteminde en önemli unsurlardan biri olarak görülmesi onlara önem atfetmekte, işlerinin zorluğunu ifade etmekte ve sistemi nasıl etkiledikleri konusunda başlangıç noktası olarak değerlendirebilmektedir. Öğretmenler bu sistemde bir hedefe ulaşmak için çaba gösterirken eğitim programları da onlara hedefi göstermekte ve kılavuzluk etmektedir. Çok ciddi bir iş ve planlı bir süreç olarak başlatılması, devam ettirilmesi ve değerlendirilmesi gereken eğitim süreci mutlaka uzmanlarca hazırlanmış bir program dahilinde yürütülmelidir. Çünkü hazırlanan eğitim programları ders sürecini yürüten öğretmenler için önemli bir rehberdir. Öğreticiler program sayesinde planlı bir süreç yürütürler, hedefe uygun kazanımlar ve yöntemleri kullanarak süreci tamamlarlar. Eğitim programları uygulanan programın etkililiği, verimliliği hakkında geri bildirim alabilmek için ölçme ve değerlendirme yapılırken de önemli bir dayanak noktasıdır.

Ertürk (1994, s.95) eğitim programını, eğitim yapılan ortamdaki belirlenmiş yaşantılar ve belli eğitim durumları olarak ve “yetişek” kelimesiyle eş anlamlı olarak açıklamıştır. Varış (1988, s.18) eğitim programını bir eğitim kurumunun faydalanan bireyler için sunduğu, ulusal eğitim sistemi ve okul amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik faaliyetler bütünü olarak ifade etmiştir. Remillard (2005) eğitim programının neyin öğretilmesi gerektiğini belirten kapsayıcı çerçevelere sahip olduğunu, öğretmenlerin öğretimi tasarlarken ve sınıfta nelerin uygulanacağına karar verirken kullandıkları kılavuzlara veya diğer kaynaklara temel teşkil ettiğini belirtmiştir. Demirel (2014, s.6) eğitim programını öğrencinin okul içinde veya okul zamanı dışındaki sürede öğrenmeleri için planlanmış etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılan yaşantılar kurgusu olarak tanımlamıştır. Program okul içinde veya okul dışındaki öğrenmeleri kapsamakta ve programın her aşaması belirlenmiş bir plan dâhilinde gerçekleşmektedir. Eğitim programlarında bu planlamalar çok dikkatli, özenli, hatasız ve basamak basamak yapılırken uygulayıcılar tarafında bazen gözden kaçan, programa istemeden dahil olan veya fiziki imkânlar başlığı altında değerlendirilen “okulun

teknolojik durumu” öğrenme ortamını etkileyebilmektedir. Hazırlanan programlardaki bazı etkinlikler veya uygulamalar için ortamlarda bilgisayar, internet, akıllı tahta, yazıcılar, tepegöz, projeksiyon, simülasyon cihazları, kameralar, cep telefonları, müzik aletleri gibi teknolojik ürünlerin olması gerekmektedir. Bu imkânların var olması öğrencilerin görme, duyma, dokunma gibi duyularına hitap etmekte ve öğrenmenin kalıcılığı, dikkat çekme, motivasyon gibi kavramları etkilemektedir. Çünkü duyular ve öğrenme arasındaki etkileşim incelendiğinde göz duyusu en büyük öğrenme yüzdesine sahiptir ve ne kadar çok duyuya yönelik etkileşim olursa öğrenme o kadar kolay, bilginin kalıcılık süresi ise daha uzun olmaktadır (Akpınar& Ersözlü, 2008). Eğitimde istenen kalıcı ve kolay öğrenmenin sağlanması açısından duyulara etki eden, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan teknolojiden faydalanmak çok önemli ve değerli bir etkidir.

2.1 Teknoloji

Dilimize Fransızca’dan giren “teknoloji” kelimesi ilk olarak “Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi” ve ikinci anlamıyla “İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Neredeyse hayatın her alanında kullanılan teknoloji, insanların hayatını kimi zaman kolaylaştırmakta ve faydalı olabilmekte iken kimi zaman da zararlı olabilmekte ve hayatı zorlaştırabilmektedir. Örneğin internet, pek çok bilgiye anında ulaşmayı sağlarken, uzun zaman kullanıldığında sağlık sorunlarına yol açabilmekte veya kişisel bilgilerin kötü amaçlı kişilerce ele geçirilmesine sebep olabilmektedir. Bu ve benzeri gelişmeler insanlığın artık dijital çağda yaşadığını ifade etmektedir (Güngör, 2018, s:150).

Dijital çağda geliş(tiril)en teknolojiler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Bu etkilerden bazıları sınıf içinde ve dışında kullanılan materyaller (akıllı tahtalar, videolar, animasyonlar, simülasyonlar, eğitim içerikli uygulama ve sayfalar vb), internetin yaygınlaşması ile bilgiye ulaşımın kolaylaşması, öğrencilerin daha fazla araştırmaya yönlendirilerek araştırmacı yönlerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin kullandığı ders anlatım yöntemlerindeki değişimler, yapılandırmacılık, proje temelli yaklaşım gibi uygulamalar olarak ifade edilebilir. Bu sebeple teknoloji ve teknolojideki gelişmeler daha fazla ilgi çekmeye ve kullanılmaya başlamıştır. Pandemi döneminin etkisiyle uzaktan

eğitim zorunlu hale gelmiş, çocukların, öğretmenlerin ve anne babaların teknolojiyle olan ilişkisi daha da artmak zorunda kalmıştır. Birçok insan bu süreçte evinden çalışmış ve işlerini çevrimiçi yürütmüşlerdir. Eğitim-öğretim işleri de aynı şekilde uzaktan eğitim yolu ile devam ettirilmiştir. Bu dönemde öğrenciler ve öğretmenler teknoloji okuryazarlık düzeyini artırarak, bilgisayarları daha yakından tanımaya başlamış, daha aktif kullanmanın yollarını aramışlardır. Kısacası bilgisayarla çocukların arasına mesafe koymak isteyen veliler ve öğretmenler, eğitim için zorunlu olarak bilgisayar ve telefona yönelmişler ve ilgili paydaşları yönlendirmişlerdir. Evinde internet bağlantısı olmayan, cep telefonu, tablet, TV gibi araçlarla çocuğu arasına mesafe koymaya çalışan, teknolojinin olumsuzluklarından korkan veya baş edemeyeceğini düşünen yetişkinler, zorunlu olarak çocukların bilgisayar, telefon kullanımına tolerans göstermek durumunda kalabilmektedir. Uzun süre ekran başında kalma veya oyun oynama durumunda siber zorbalık, kişisel bilgilerin gizliliği, bağımlılık çeşitleri (internet, sosyal medya, oyun, gibi), sağlık sorunları (şişmanlık, hareketliliğin azalması, uyku ile ilgili bozukluklar), sinir hali ve akademik başarıda düşüş, sosyalleşme problemleri gibi olumsuz etkiler görülebilmektedir (Martin, 2011). Bu etkilerin görülmesi sonucunda bireyler kaygıya kapılabilmekte iken uzman yardımı ile veya kendi araştırmaları ile teknoloji okuryazarlığı seviyelerini artırmak için çaba göstermişlerdir. Bu kaygılardan bir tanesi de dijital oyun bağımlılığıdır.

2.2 Dijital Oyun

Dijital oyunun tanımını Kaya (2013), “arabirimler olarak tanımlanan monitör, fare, klavye ya da joystick vb bilgisayar bileşenleri ile bilgisayar yazılımları ve etkileşiminin sağlandığı, kuralları ve amaçları olan sistemler bütünü” şeklinde yapmaktadır. Bugünkü yaşantımızda farklı, çok hızlı teknolojik gelişmelere ve yeniliklere şahitlik ederken bu değişimden toplumun her kesimi etkilenmektedir. Bu anlamda sayılabilecek yeniliklerden biri de oyunlar alanındaki gelişmedir. Sokakta, parkta, bahçede oynanan “Geleneksel Oyunlar”dan bilgisayar, tablet, kutu, konsol, telefon gibi cihazlarla oynama olanağı tanıyan “Dijital Oyunlar”a doğru bir devinim oluşmuş ve “oyun” deyince akla daha çok, dijital platformlar/içerikler olan dijital oyunlar gelmeye başlamıştır.

Dijital oyunların günümüze nasıl geldiğine bakılacak olursa bu alanın bilgisayar oyunları ile başladığı söylenebilir. Şu anda kullanılan bilgisayarların ortaya çıkmasından önce uzmanlar kendileri için oynama amaçlı oyunlar üretirken, üretilen oyunlar bir süre sonra

ticari faaliyet gösteren firmalar tarafından fark edilmiş ve yaygınlaştırılmaya başlanmıştır (Ural, 2009). Bilgisayar oyunlarının geçmişten bu yana evreleri kronolojik olarak şöyle özetlenebilir (Ural, 2009; Sağlam, 2011):

1971: Oyunların ilk çıkışının olduğu yıldır. Nutting adlı firma, ilk arcade makinesi üretmiştir.

1972: Televizyondan oynanabilen ilk oyun olan “Pong” üretilmiş ve satışa çıkmıştır. İki oyuncuyla oynanabilen bir oyundur.

1977: “Apple” adlı bilgisayar üretilmiştir. İlk renkli grafikleri olan ve ilk video bilgisayar sistemi (VCS) atari üretilmiştir.

1981: IBM’in ilk makinesi yapılmıştır. Masaüstü bilgisayar ve fare standart olmuştur.

1984: Apple firması kendi adıyla, Apple Machintos’u piyasaya sürmüştür.

1985: Intel firması 386’ları piyasaya sürmüştür. Aynı zamanda oyun geliştirme ve yayınlama şirketi olan Capcom USA kurulmuştur (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Capcom>).

1992: PlayStation (PS) adlı oyun cihazları ilk kez bu tarihte üretilmiştir.

1995: Windows 95’in üretilmesiyle birlikte DOS yazılım sistemi ortadan kalkmaya başlamıştır.

1997: 3D (3 boyutlu) olarak ilk kez bir strateji oyunu yapılmıştır.

2000: Sony şirketince Play Station 2 (PS 2) çıkartılmıştır. Bu oyun Japonya’da 5 ayda 3 milyondan fazla satmıştır. Bir sonraki adımda Play Station 3’ün (PS 3) 2006 yılında oyuncular için piyasaya sunulması ile oyun sektöründe 3D oyun devri hız kazanmıştır (Sağlam, 2011, s.91). Tarihlerle bakıldığında yarım asırdan beri hayata etki eden veya dahil olan bilgisayar oyunları teknolojik gelişmelerdeki hız, etkileme gücü, dayanılmazlığı, verdiği haz, esnekliği, kolay ulaşılabilirliği gibi nedenlerle neredeyse vazgeçilmez bir unsur olarak yaşam alanlarına sokulmuştur. Hatta bazı yaşam alanlarının merkezine yerleşecek kadar bu oyunlara önem atfedilmektedir.

“Video Oyunları” ve “Bilgisayar Oyunları” kavramlarının yakın anlamlı olduğu için zaman zaman birbiri yerine kullanılabileceğini ifade eden Kirriemuir (2002) bu kavramlar için “dijital oyun” veya “konsol oyunları” kelimelerinin de eklenebileceğini ifade etmiştir.

Dijital oyunlara ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Kirriemuir’a (2002) göre altı tür dijital oyun vardır. Bunlar;

- Giriş aygıtı aracılığıyla (oyun kolu gibi) televizyona bağlanan oyun konsolu kullanılarak,
- Televizyon bağlantısıyla, oynanabilir bir uydu ya da dijital abonelik sisteminden erişilebilen veya indirilebilen sistemler kullanarak,
- Bir bilgisayar kullanarak,
- Atari salonlarındaki (arcade tipi) oyun kabinlerini kullanılarak,
- Taşınabilir ve küçük gameboy vb. aygıtlar kullanarak,
- Cep telefonu, el bilgisayarı gibi elektronik aygıtlar aracılığıyla oynanan oyunlardır.

Kukul (2013) dijital oyun için yaptığı tanımda oyunun amacı, oynama şekli, oynayabilecek oyuncu sayısı ve oynanan ortama göre dijital oyunların farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Dijital oyunlar kullanılan teknoloji durumuna göre konsol ile oynanan oyunlar, bilgisayar ekranlı oyunlar ve çevrimiçi (online) oyunlar şeklinde adlandırılabilirken oynayan kişi sayısına göre tek kullanıcı ya da çok kullanıcı oyunlar olarak sınıflandırma yapılabilir. Ögel (2012) ise dijital oyun türlerini ve içerikleri aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Aksiyon oyunları: Hızlı gelişen oyunlara verilen addır. Örnek olarak ateş edilen oyunlar, araba yarış oyunları verilebilir.
- Macera oyunları: Bilinmeyen, daha önce görülmemiş bir evrende, ortamda yol bulma, nesneleri toplama/ biriktirme ve bulmaca çözme oyunları olarak örneklendirilebilir.
- Dövüş oyunları: Rakibe yönelik hızlı ve atletik hareketlerin sergilendiği oyunlar şeklinde ifade edilebilir. Güç ve kuvvetin önemli olduğu bireysel oyunlardır.
- Bilmece oyunları: Çözölmeye, sonuçları bulmaya yönelik problemler içeren oyunlardır. Genelde görsel öğeler kullanılır.
- Eğlence türü oyunlar: Tavlâ, kâğıt ve okey oyunlarıdır. İnternete eş zamanlı bağlanılarak oynanır. Dikkat yeteneği ve bazı zihinsel becerilerin gelişmesine katkı sağlayabilir.
- Rol-oynama (RPG) oyunları: Buradaki oyunlar bireyin kendince belirlediği ve kendine özgü özellikleri, yetenekleri olan karakterler (insan, peri, büyücü vb.) ile oynanır. O karakteri güçlendirmek, geliştirmek ve ikili veya çoklu mücadeleleri kazanma amaçlıdır.
- Simölasyon oyunları: Araçları sürme, şehirler kurma gibi içerikleri olan oyunlar.

- Spor oyunları: Spor ile ilgili yarışma türündeki oyunlardır. Maç veya turnuvaları kazanma amaçlı oyunlardır. Çok oyunculu, otomatik rakibe karşı ya da internet üzerinden oynanabilir. Standart kurallar uygulanır. Hızlı düşünme, karar verme ve çabukluk yeteneği gelişebilir.
- Strateji oyunları: Büyük olayların sorumluluğunu alarak (bir ordu, şehir, ülke yönetimi) o şeyin oyundaki duruma uygun şekilde geliştirme amaçlı oyunlardır. Rakip bilgisayar olabilir, çok oyuncuyla veya internet üzerinden oynanabilir.
- Görev içerikli aktivitesi yüksek oyunlar: Polis ve asker temalı oyunlarıdır. Verilen görevi tamamlama ve karşıdaki rakipleri alt etme amaçlanır. Rakip bilgisayar olabilir, çok oyuncuyla veya internet üzerinden oynanabilir.

Çeşitli amaçlarla yapılan ve oynanan oyunlar, oyunu oynayan bireyler için eğlenceli olsa da, bu oyunlar zamanın boşa geçmesine neden olmakta, ikili ilişkilerde veya aile içinde farklı sorunlara sebebiyet verebilmektedir. Çünkü oyun oynayan birey durumundan rahatsızlık duymazken dışarıdan bakan bir gözlemci bağımlılığa doğru bir gidişin olduğunu görebilmektedir.

2.3 Dijital Bağımlılık

Bağımlılık, bireyin hem kendisini hem de çevresini sosyal, fiziksel ve ruhsal yönlerden etkileyen bir durumdur. TDK “Bağımlı olma durumu, tabiiyet” olarak ifade etmektedir bağımlılık kelimesini (TDK, 2021).

Bağımlılık yapan unsuru belirlemek veya fark etmek güç olsa da başlıca üç önemli, temel özellikten bahsedilebilir: İlk olarak “O’na” karşı aşırı güçlü bir istek duyma veya zorlama durumu, ikinci olarak o şeyle uğraşta zamanın kontrolü üzerindeki hâkimiyet kaybı, üçüncü olarak ise olumsuz sonuçlara yol açsa bile ona karşı olan ısrardır (Shaffer, Hall & Bilt, 2000). 2019 yılında baş göstererek etkisini devam ettiren Covid-19 hastalığı sebebiyle evlerine kapanan, uzaktan eğitime geçen bireyler bu süreçten daha fazla etkilenmiş ve bağımlılığı merkeze alan halkalar bütününde, en dış halkaları hızlı bir biçimde geçerek merkeze doğru daha da yaklaşmışlardır. Son yıllardaki araştırmalar, bağımlılık kavramı içerisinde alışveriş yapmak, televizyon seyretmek, kumar oynamak, internette zaman geçirmek ve cinsellik gibi olayların da yer almaya başladığını, bu olayların da farklı alan ve düzeylerde genişlediğini gözler önüne sermektedir (Ak, 2022; Öztürk, 2021). Bu

bağımlılıklara teknolojik bağımlılık da eklenebilir. Aktif ve pasif türdeki teknoloji bağımlılığı olarak ifade edilen bağımlılıkta pasif türdeki teknoloji bağımlılığına en iyi örnek televizyonken aktif türe örnek olarak bilgisayarlar verilebilir. Bilgisayarların etkileşim özellikleri (ses ve renk efektleri, olayın sıklığı vb.) kişilerde bağımlılık eğilimini arttıran unsurlardır (Griffiths & Hunt, 1995; akt: Topşar, 2015). Klinik uygulamalara bakıldığında bağımlılık durumu fiziksel ve davranışsal bağımlılık olarak ikiye ayrılır (Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, Genç & Kalyoncu, 2007, s.36-41). Sigara, alkol ve madde bağımlılığı fiziksel bağımlılıklara örnek verilebilir. Televizyon, tablet, telefon ve bilgisayar gibi ekran bağımlılıkları ve kumar, internet, cinsellik, oyun gibi bağımlılıklar ise kimyasal olmayan davranışsal bağımlılıklara örnek olarak gösterilebilir.

Amerikan Psikiyatri Birliği'ne ait Mayıs 2013 tarihli Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda (DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5) kumar oynamak da bağımlılık sınıflamasına alınmış ve "Madde ile İlişkili Olmayan Bozukluk" başlığı altında yer almıştır. Madde ile ilişkili olmayan bozukluklar DSM-5'teki yeni bir sınıflamadır. Bu yeni değerlendirme, tıpkı kumar oynamada olduğu gibi fazla internet kullanımı, aşırı video oyunu oynanması, aşırı yemek yenmesi ve aşırı alışveriş yapılması gibi davranışsal olan bağımlılıkların da bağımlılık veya bozukluk anlamında değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Henüz DSM-5'teki tanılar arasında olmayan, üzerinde daha fazla ve detaylı araştırmalar yapılması önerilen İnternet Oyunları Oynama Bozukluğu (Internet Gaming Disorder) bu konudaki güçlü adaylardandır. İnternet Oyunları Oynama Bozukluğu (Internet Gaming Disorder) için DSM-5'te yer alan tanılama maddeleri şu şekildedir:

1. Çevrimiçi veya çevrim dışı oyunlarla meşguliyet.
2. Oyun oynamaktan mahrum bırakılınca yoksunluk davranışları gösterme.
3. Oyunlarla harcanacak daha fazla zamana yönelik artan oranda gereksinim duyma hissi (Tolerans).
4. Oyunlara katılmayı kontrol edememe, kontrolde başarısızlık.
5. Oyunlar haricindeki ilgilere ve eğlencelere yönelik ilgi kaybı (Diğer faaliyetlerden vazgeçme).
6. Psikososyal problemlerin farkında olmasına rağmen oyun oynamaya olan isteğin devamı (Devamlılık).

7. Oyun oynama süresi, miktarı konusunda aile bireylerini ve ona yardım edecek uzmanları kandırma (Kandırma).

8. Olumsuz duygulardan kaçmak veya onları hafifletmek, rahatlamak için oyuna başvurma (Kaçış).

9. Oyunlardan dolayı bir mesleği, eğitimi, ilişkiyi veya kariyer fırsatlarını kaçırmaya tehlikesi (Olumsuz sonuçlar).

Bir yıllık sürede, yukarıdaki dokuz maddeden beş ve daha fazla maddenin gözlenmesi, klinik olarak incelenmesi gereken bir bozukluk ve sıkıntıya sebep olan daimi veya tekrar eden internet kullanımı olarak tanımlanmıştır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Buradaki tanımlama dijital oyunlar için de yapılabilir ve kabul edilebilir. Çocukların uzunca süre oyun oynama isteğini durduramamaları, oyun nedeniyle sorumluluklarında aksamaların olması ve diğer etkinlikleri yapmak yerine oyunu tercih etmeleri olarak tanımlanan duruma “Dijital Oyun Bağımlılığı” denir (Horzum, 2011, s.56-68).

Nihayetinde teknoloji, bilgisayar ve dijitallik birbirlerine yakın olan kavram ve terimler olarak düşünülmektedir. DSM-5 çalışma grubunun önerdiği bilgisayar oyun bağımlılığı tanı ölçütleri; oyunla zihinsel meşguliyet, çekilme belirtileri, tolerans, kontrol kaybı, diğer etkinliklere ilginin azalması, olumsuz sonuçlarına rağmen kullanıma devam etme, yalan söyleme, duygu-durum değişiklikleri, arkadaşlık, iş ve yaşamın diğer önemli alanlarında işlevselliğin azalması şeklinde belirtilmiştir. 12 aylık bir dönem boyunca bu maddelerden beş veya daha fazlasının karşılanması gerektiği vurgulanmıştır (APA, 2013).

Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) dijital oyun bağımlılığını, sosyal ve duygusal anlamda sorunlara yol açmasına rağmen bireylerin video ve bilgisayar oyunlarını saatlerce ve takıntı seviyesinde oynamaları ve bu durumu kontrol edememeleri olarak tanımlayan DSM-4 adlı kitapta bulunan bağımlılık ölçütlerini baz almış ve oyun bağımlılığını yedi maddede değerlendirmiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. Belirginlik (Salience): Oyun, kişinin yaşamında en başta ve önemli noktada yer alır. Oyun, kişinin duygu (arzu, istek), düşünce (endişe, kaygı) ve davranışlarını (fazla kullanma) belirleyen esas güç olmuştur. Tüm gün ve aktivitelerde oyunu düşünür.

2. Tolerans (Tolerance): Kişinin oynama aralığı ve oyunda harcadığı vaktin artma yönünde eğilim göstermesidir.

3. Durum Değişikliği (Mood Modification): Birey, oyun içindeki eğlenceyi bireysel anlamda tecrübe eder, buradaki duygu durumlarından birçoğunu uç noktalarda yaşar ve devamında sıkıntılarından uzaklaşmak için oyuna yönelebilir.

4. Geri Çekilme (Withdrawal): Oyun oynarken aniden huysuzluk ve/veya sinirlilik gibi nahoş psikolojik ve fizyolojik durumların meydana gelmesidir. Titreme gibi fiziksel belirtiler görülebilir.

5. Tekrarlama (Relapse): Kişinin oyun oynama isteğini kontrol edememesi ve tekrar tekrar oyun oynama davranışına yönelmesidir. Aşırı oyun oynama isteği yoksunluk ve kontrol dönemlerinden sonra tekrar ortaya çıkar.

6. Çatışma (Conflict): Bireyin aşırı oyun oynaması sonucu diğer bireylerle yaşadığı sorunlardır. Tartışma, ihmal ve yalan söyleme gibi durumlar da görülebilir.

7. Sorunlar (Problems): Kişinin oyun oynarken aşırıya gitmesi sebebiyle iş, okul ve sosyal hayat gibi hayatın çeşitli alanlarında sorunlar yaşamaya başlamasıdır.

Griffiths (2003) de aşırı biçimde dijital oyun oynama davranışının tespiti için yedi madde belirlemiştir. Bireyin aşırı şekilde oyun oynama davranışını ifade eden bu 7 maddeden 4 ve fazlasına “evet” cevabı verilirse, çocukla ilgili “problemlili oyun oynama davranışı” gösterdiği söylenebilir. Bu maddeler şöyledir:

Çocuk;

1. Hemen her gün video oyunları oynamakta mıdır?
2. Uzun süre boyunca video oyunları oynamakta mıdır? (bir seferde 3-4 saat)
3. Heyecanı, coşkuyu hissetmek için oyun oynamakta mıdır?
4. Oyun oynayamadığı zaman huzursuz, rahatsız ve dengesiz olma belirtileri gösterir mi?
5. Oyun için sportif ve sosyal faaliyetlerden vazgeçer mi?
6. Oyun oynamayı ödev yapmaya tercih eder mi?
7. Oyun oynarken harcadığı zamanı azaltmaya çalışıyor fakat başarılı olamıyor mu?

Yee (2006; akt: Akkaya, 2020) sanal oyun bağımlılığı gelişimini etkileyen ve uzun süre oynanmasına sebep olan, motive edici bileşenleri üç başlık altında toplamıştır.

Başarı Bileşeni:

- Yükselme/İlerleme: Oyunda güç, ödül, seviye geçme isteği
- Mekanik: Oyunun sistemini ve temel kurallarını çözme durumu
- Rekabet: Oynayan oyuncularla yarışma isteği

Sosyal Bileşen:

- Sosyalleşme: Başka oyuncularla konuşma, yazışma isteği
- İlişki: Değişik ortamlardaki kişilerin aynı zamanda sanal oyunlar aracılığı ile bir araya gelerek kısa süreli olmayan, anlamlı ilişkiler kurması
- Ekip Çalışması: Bir oyun grubunun üyesi olmaktan mutluluk duyma

Oyuna Dalma Bileşeni:

- Keşif: Sanal oyundaki keşfe dayanan görevleri tamamlama ve bir sonraki adımı merak
- Rol yapma: Oyuna özgü bir karakter oluşturma, normal hayatında hayalini kurduğu rol olanağı ve diğer oyuncularla bu rol aracılığıyla iletişim kurma
- Özelleştirme ve Kontrol: Oyun ortamını ve karakterini kendi istekleri doğrultusunda özelleştirme
- Gerçeklerden Kaçma: Gerçek hayatın stres, problem, sorumluluk ve kaygılarından uzaklaşma imkânı.

Bağımlılık yapabileceğinin bilinmesine, sorumlulukların aksatılmasına sebep olmasına veya değerli zamanların akıp gitmesine rağmen bireyler oyun oynamaya devam etmektedir. İnsanlar çeşitli sebeplerden veya durumlardan dolayı oyun oynama isteği duymaktadırlar. Bunlar arasında; “eğlenmek, rahatlamak, dinlenmek, boş zaman geçirmek, yapacak başka bir şey olmaması, sosyal ortam kurabilmek, stres atmak, gerçek hayattan uzaklaşmak, rekabet etmek, zekâ geliştirmek gibi birden çok etken bulunabilmektedir (Griffiths & Hunt, 1995, s.189-193; Kirriemuir, 2002; Tüzün, 2004; İnal & Çağıltay, 2005, s.1-74; Wan & Chiou, 2006, s.762-766; akt: Orhan, 2018). Yeşilay’ın sitesinde ise insanların oyun oynama sebeplerinin kökeninde pek çok farklı nedenin olabileceği ifade edilmiştir. En fazla rastlanılan nedenler şu şekilde sıralanmaktadır (Yeşilay, 2020):

Genetik ve fizyolojik faktörler: Bağımlılıklar hakkında yapılan genetik kökene dair çalışmalar, bağımlı olan ve bağımlı olmayan bireyler arasında genetik farklılıklar olduğunu

ortaya koymuştur. Bağımlı olan bireyler hakkında, bağımlılığa karşı genetik bir eğilimi ile doğduklarına dair bilgiler elde edilmeye devam etmektedir.

Bireye verdiği haz (keyif): Kişi, hoşta giden şeylerle etkileşim halinde oldukça beyinden salgılanan dopamin hormonu artar ve kişi bu tür etkinliklerden keyif alır. Dijital oyunlar da kişiye keyif veren ortamlar ve etkinlikler barındırmaktadır. Keyif arayışı, hayatta birçok bağımlılığın da sebeplerinden biri olarak görülmektedir.

Her yaşta ve gruba hitap eden ve kolay erişim, çok çeşitli eğlence: Dijital oyun çeşitleri oldukça fazladır. Tüm yaş grubundan insanlara çeşitli seçenekler sunmaktadır. Hem bilgisayarlardan hem de tablet ve cep telefonundan oynanabilmesi zaman ve mekân problemini de yok etmektedir. Ayrıca çoğu dijital oyunlar ücretsizdir ve internet imkânı olup olmaması oynamayı etkilememektedir.

Merak ve keşfetmek için geliştirilmiş uygulamalar: Dijital oyunlar sunmuş oldukları sonsuz ve keşfedilmeyi bekleyen medya ortamlarıyla bireylerde merak ve heyecan hissini canlı tutmaya çalışmaktadır. Keşfedilmeyi bekleyen ülkeler, yapılacak binalar, kazanılacak ödüller, yaşamak için yapılan kaçışlar, tüm heyecanına karşın risksiz ve tehlike içermeyen bireyin güvende hissettiği, uzun sürelerce vakit geçirebileceği bir ortam sağlamaktadır.

Zaman kavramı ve algısının değişmesi ve akışın hızlanması: “Akış” kelimesi genel anlamda insanların hoşuna giden durumlarda algılanan bir durumdur. Sıkıcı bir etkinlikte ya da zor ve kötü bir durumda bir saatlik zaman dilimi çok uzun olarak algılanabilir. Oyun oynarken, internette gezinirken veya mutlu bir anda geçen aynı uzun bir zaman dilimi ise çok kısa algılanabilir. Bu zaman akışı algısı, dijital oyunların cazipliğini artıran önemli bir noktadır, zamanın kontrolünü güçleştirmektedir ve bazen kontrolün kaybolmasına sebep olmaktadır.

Çevrim içi ortamda sosyalleşme imkânı: Dijital oyunlar kişiye evden oturduğu yerden, telefondan bir dokunuşla ya da yalnız iken herhangi bir mekânda birçok insanla iletişime geçme, onlarla işbirliği yapma ve sohbet imkân vermektedir. Özellikle büyük ölçekli, çok oyuncu ile oynanan çevrimiçi rol oyunları (MMORPG- Massively Multiplayer Online Role Playing Game) dünyada her noktada ve her noktadan kişilerle iletişime geçme ve sanal dünyada sosyalleşme fırsatı sağlamaktadır.

Kimliğini gizleme, farklı türde oluşturma veya olmak istediği kimlik: Kişi kimliğinin tanımlanması döneminde kendine ait farklı kimlikler oluşturabilir veya bunu deneyebilir. Bu denemeler, yaşamda rol alınan kişi veya kişilerin giyimi, fiziksel görüntüsü ve

davranışlarının taklidiyle görülebilirken; dijital oyunlarda seçilen karakterlerin (avatarların) cinsiyeti, kıyafetleri ve var olan/eklenebilen aksesuarlarıyla gözlemlenebilir. Bu haliyle, oyunlar sanal olduğu için o ortamda bir eleştiri gelmemekte, bireye kendisini daha net ve güvenli ifade etme imkânı vermektedir. Ayrıca olmak istediği, aklında olan veya rol aldığı durum ve özelliğin ipuçlarını göstermektedir.

Sıkıntı, kaygı ve depresyonu aşmaya yardımcılık: İnsanlar sıkılınca, kaygı veren bir olayla yüz yüze gelince ya da çok zor ve yıkıma sebep olan bir duygu durumu yaşayınca bu kötü ve zor durumları bir an evvel çözmenin veya ondan kurtulmanın yollarını arar. Bu duyguların sebebi olan durumları ve ortamı değiştirmedikçe yaşanan hoş olmayan bu duygulardan kaçış, en çok tercih edilen yoldur. Örneğin proje ödevinin teslim tarihi yaklaşmasına rağmen projesini bitirmemiş birey aşırı bir not kaygısı yaşayabilir. Kaygısına çözüm bulamadığı ve ondan geçici bir süre uzaklaşmak istediği için, oyun oynamak rahatlık ve akış duygusu hissettirerek kaygı dolu süreyi kısaltabilmektedir.

Başarı ve sonuçlandırma duygusu için kolay bir yol: Dijital oyunlar, her yaştaki insana “başarma” ve “sonuçlandırma” duygusunu yaşatabilen etkinliklerdir. Oyunlar kolaydan zora doğru seviyelere sahip olduğu için her insanın başarabileceği bir seviye mevcuttur. Aynı zamanda her insanın sonuçlandırabileceği ve tamamlayabileceği bir oyun bölümü de bulunmaktadır. Süreklilik, sonraki düzeyi merak etme, bitmeyen seviyeler, bazen kasıtlı zorlaştırılarak bireyin dikkat ve başarma isteğini canlı tutmaya çalışan oyun detayları bulunmaktadır. Bu merak ediş, başarma, hırslanma, inatlaşma gibi duygular, birçok dijital oyunda bir son olmadığı için bireyi oyuna bağımlı kılabilir. Saatler, günler, belki haftalar ve dahası yıllarca süren, devamlılık arz eden oyun sayısı giderek artabilmektedir (BTK, 2020). Buradaki devamlılıktan kasıt, hem oyunun o sene veya dönemki versiyonunda görevlerin devamlılığı hem de her sene veya belirli zaman aralıklarıyla oyunların güncellenmesi, yenilenmesi veya versiyonlarının değişmesidir. Örneğin Fifa oyunu 1993 senesinde başlayıp her sene bazı yenilikler yapılarak Fifa 95, Fifa 04, Fifa 21 gibi serilerle bugüne gelmiştir (Wikipedia). PES ve NBA serisi gibi spor oyunları, Call of Duty gibi silah oyunu, GTA (Grand Theft Auto) araç çalma oyunu, simülasyon oyunları da aynı şekilde belirli zamanlarda yenilenerek “oyuncu beğenisi” başlıklı kulağa hoş gelen reklam yöntemiyle devamlılığı artırmaya çalışmaktadır. 2020 yılında görülen pandemi ise dijital oyunlar anlamında bir kırılma noktası sayılabilir. Bu dönemde evlerine kapanan yetişkinler ve çocuklar şirketlerin dijital oyun satışlarını 2019 yılına göre %29 oranında artırırken günlük ortalama mobil oyun oynama süreleri de 4 saatin üzerine çıkmıştır.

Ayrıca Türkiye’de 2020 yılında yetişkinlerin ortalama %79’u mobil oyun oynarken kadınlarda bu oran %81,7 erkeklerde ise %76,5 olarak belirtilmiştir (BTK, 2020).

Toplunun her kesiminin bildiği üzere amacına yönelik olarak kullanıldığında insan hayatını kolaylaştıran teknolojik gelişmeler, bireyin kendini kontrol edememesi veya kendini kaptırması sonucunda birçok olumsuzluklara sebebiyet verebilmektedir. Özellikle otokontrol, özdenetim gibi “öz” lü becerileri gelişmemiş veya gelişmekte olan kişiler bu durumdan olumsuz biçimde etkilenmekte ve bazen yardım isteyecek gücü ve isteği kendilerinde görememektedir.

Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte davranışa yönelik çeşitli bağımlılık türleri mevcuttur. Dijital oyun bağımlılığı da son zamanlarda ortaya çıkan ve gün geçtikçe yayılan bir bağımlılık türüdür. Özellikle çocuk ve ergenler dijital oyun bağımlılığında risk grubunda değerlendirilmektedir. Çocuk ve ergenlerin yanı sıra diğer yaş gruplarını da etkileyen bir sağlık sorunu halini almaktadır. Bu durum dijital oyun bağımlılığının önlenmesi için alınması gereken tedbirlerin en kısa sürede uygulanmasını gerektirmektedir (Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı, 2018).

Dijital oyunların çocuklarda farklı gelişim alanlarındaki etkileri incelendiğinde, ortaya çıkan etkilere sadece olumsuz olarak bakmak doğru değildir. Nitekim bu konuda dijital oyunların yararlarını ortaya koymak üzere yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Dijital oyunlar kontrollü ve bilinçli bir şekilde kullanılır ise çocuklardaki farklı gelişim alanlarına katkı sağlayabilmektedir. Örnek verilecek olursa bilgisayar oyunları çocuklarda bilgisayar okur-yazarlığı becerilerinin edinilmesi ve gelişmesi için iyi bir yol olabilir. Bununla birlikte bilgisayar oyunları el-göz koordinasyonunun sağlanması, hayal edebilme gücünün geliştirilmesi, uzamsal beceriler; geometri, matematik, kimya, fizik dersleri ile ilgili nesneleri gözde canlandırabilme, uzay şekillerinin somutlaştırılması gibi faydalara sahiptir. Ayrıca oyunların insanları bir araya getirme işlevi de bulunmaktadır (Horzum, Ayas & Çakır-Balta, 2008, s.76-88). NASA’daki (Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi) bilim insanlarının bilgisayarla oynanan oyunların etkilerine ilişkin çalışmaları, bilgisayar oyunlarının çocuk, genç ve yetişkinlerde dikkat ve konsantrasyonu artırabildiğini göstermiştir. Araştırmadan çıkan bir başka sonuca göre bu oyunlar, hiperaktif çocukların ve stres yaşayan erişkinlerin sakinleşmesinde faydalı olabilir (Tarhan & Nurmedov, 2011). Çalışmalardan bazılarının sonuçlarından biri de oyunların görsel-uzaysal algıyı geliştirdiği şeklindedir. Çocukların gerçek dünya ve yaşam deneyimi ile öğrenmeleri, meydana gelebilecek risk ve tehlikeler olmadan öğrenme imkânı sunması, problem çözebilme için

kişiyi araştırma ve iş birliğine teşvik etmesi ve deneme-yanılma fırsatı sunması gibi faydalı yönleri bulunmaktadır bu oyunların (Kars, 2010). Bunlara ek olarak matematik, tıp, mühendislik gibi sayısal alanlar ile dil öğrenimi ve stratejik düşünme becerisi geliştirme gibi konularda sıkça faydalanılmaktadır. Öğrenciler oyunlarla ders yapmak istemekte ve oyun oynadığı süreçte araştırarak problemleri çözmeyi denemektedir. Oyunun iş birliğini desteklediği de bulgulardan biridir. Oyun oynayan bireyde motivasyon ve rahatlama meydana gelmekte böylece o dersteki başarı ve öz-yeterlik algısı da artmaktadır (Tüzün, 2002, s.46-50). Gerçek hayatta anlaşılması zor olan kuramlar ve kavramlar, bu oyunlar sayesinde kolay, hızlı ve sağlıklı bir şekilde anlaşılabilir. Çünkü oyunlarda deneme-yanılma, izleme gibi imkânlar bulunmaktadır (Ocak, 2013).

Birey dijital oyunları oynarken bilişsel yeteneğini, algısını ve motor becerilerini geliştirebilir. Dijital oyun oynarken, birey en iyi ve hızlı kararı vermeyi ve problem çözme becerisini geliştirir, takım çalışmasını öğrenir. Dijital oyunlardaki rekabet durumu, çocuğu farklı plan ve stratejiler bulmaya sevk eder. Başarı ve kazanma duygusu ile kendine güvenin artmasını desteklenir. Dijital oyunlar, bir işe yoğunlaşabilmeyi, plan yapabilmeyi, sonuca ulaşmak için zor durumlardan çıkabilme becerisini kazandırır. Bilgisayar oyunlarının, çocukların el-göz koordinasyonunu sağlamasında, uzamsal yeteneklerinin geliştirilmesinde ve hayal dünyalarının gelişmesinde önemli faydaları olduğu belirtilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2011). Aksiyon oyunları oynayanların, oynamayanlara göre kısa süreli görsel uyarıcıları daha fazla hatırladığı, bilgileri daha hızlı sindirdiği, aynı anda birçok nesneyi takip ettiği ve bir görevden diğerine hızlıca geçtikleri görülmüştür (Aamodt & Wang, 2016, s.123; akt: İçen, 2018).

Ancak bunun yanında dijital oyunların olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Dijital oyun oynamanın dikkat ile ilgili problemler, uyku ile ilgili sorunlar, kas ve iskelet sistemi problemleri, empatiden uzaklaşma, sosyal ilişkilerde bozulma, gerçek hayattan kopuk yaşama, gerçek eğlence yerine sanal eğlencelere yönelme, çalışma hayatında verimsizlik, eğitimdeki olumsuz etkileri, arkadaşlıklardan ödün verme, oyunla ilgili takıntılı düşünceler, şiddet eğilimi, stres, kendini iyi hissetmeme, yalnızlık, dürtü kontrolü, algı ve el-göz koordinasyonunda sorunlar, hareketsizlik ve buna bağlı obezite başta olmak üzere diğer hastalıklar, beslenme alışkanlıklarının değişimi gibi problemlere yol açabileceği söylenebilir (Irmak & Ardiç, 2018). Ayrıca çalışmalarda, dijital oyunların fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz etkilerinin olabileceği (Grüsser, Thalemann & Griffiths, 2007; akt: Akkaya, 2020); saldırgan davranışlara ve şiddete yöneltebileceği

(Hartmann, 2007; akt: Talan& Kalinkara, 2020); kan dolaşımı ve kalp hastalıkları, epilepsi, sosyal izolasyon ve okul başarısı düşüşü (Griffiths & Davies, 2005; akt: Talan& Kalinkara, 2020) gibi sorunlara yol açabileceği belirtilmiştir. Ayrıca dijital oyunları uzun süre oynamak baş ağrısı, göz kuruması, görmede sorunlar, el-bilek problemleri, kas ve iskelet sisteminde düzensizliklerin artması gibi durumlara neden olabilir. Şiddet içeren dijital oyunların çocuklarda öfkeli ve saldırgan davranışları tetikleyebileceği bilinmektedir. Dijital oyun ile çok zaman geçiren çocukların, geleneksel oyun olarak bilinen diğer oyunlara zaman ayır(a)madıkları, zevk almadıkları ve bu sebeple diğer arkadaşlarıyla sosyalleşme sağlayamadığı için asosyalite ortaya çıkabilmektedir. Dijital oyunları çok oynayan çocuklar dersleri aksatabilmekte ve kötü akademik performans sergileyebilmekte, devamsızlık ve ilerleyen zamanlarda okulu bırakmayı düşünebilmektedirler. Tempolu sanal oyunların özellikle uyku saatinden önce oynanması sonucu yetersiz/düzensiz uyku alışkanlığı gibi çeşitli sağlık problemleri ortaya çıkmaktadır (Horzum vd. 2008; Irmak & Erdoğan, 2015; Kaya, 2013). Oyundan kopmak istemeyen çocuk yemekteki zamanı kayıp olarak görmekte, besin değeri düşük atıştırmalık ile öğünü atlatabilmektedir.

Toplumsal cinsiyet açısından olay ele alındığında şu notlar eklenebilir: Oyunların bazı sınıflamalarda “erkek oyunları” ve “kız oyunları” olarak ayrıştırıldığı görülmektedir. Oyunlara bakıldığında erkekler için savaş ve şiddet oyunları; kızlar için kuaför oyunları, ev dekorasyonu oyunları, kız giydirme, gelinlik-kıyafet oyunlarının dayatıldığı görülmektedir. Kız çocukları için genelde evin kapalı bölümlerinde oynanan oyunlar, erkek çocuklara bahçe, park gibi açık alandaki oyunlar sunulmaktadır. Kadın figürler savaş oyunlarında bile gerçeklikten uzak bir durumda zayıf, makyajlı, gerçekçi olmayan fiziksel özellikler ile ve arzu nesneleri olarak resmedilirken; erkek karakterler kaslı, düzgün bir fiziğe sahip olarak gösterilmektedir. Bu görüntülerle genç zihinlere “ideal vücut”, “güzellik” gibi popüler kültürün empozisi ve kozmetik, estetik, oyuncak gibi alanlardaki ürünlerin reklamı yapılmaktadır. Bilinçaltına yerleştirilmeye çalışılan bu imgelerle çocuk ve gençlerin beslenme alışkanlıkları ve hareket etmeleri olumsuz etkilenmekte, verilen mesajlar ve cinsiyet kalıplarıyla çocuklar özgüven başta olmak üzere farklı sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadır (Aytekin, 2018).

Bu olumsuzluklara ve bağımlılık durumuna karşı alınabilecek önlemler bulunmaktadır. Griffiths (2003; akt: İçen, 2018) sanal oyun bağımlılığını önleme konusunda ailelere yönelik önerilerde bulunmuştur. Sanal oyun bağımlılığında yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitici yönü olan program: Çocuğa uygun içeriklerle özellikle zekâ geliştiren, yaratıcı özellikleri ortaya çıkaran oyunlar tercih edilebilir. Çocuğa karşı yasaklayıcı ifadeler yerine açıklayıcı ifadeler tercih edilmelidir. Eğitim ortamlarındaki bazı ödev veya görevlerde eğlenerek öğrenme ve eğitime katkı verecek uygulamalar tercih edilebilir.
- Sosyal aktivite: Okul veya yaşadığı çevresindeki oyunlara, etkinliklere (spor, sanat, yürüyüş, yarışma vb) katılması için çocuk teşvik edilebilir.
- Kaliteli zaman: Ailedeki tüm bireylerin birlikte zaman geçirmesi sağlanabilir, olumlu aile ilişkileri geliştirilebilir. Çocuklara kendi hayallerini keşfederek, örnek aldığı veya hayal ettiği bireylerle veya yerlerde olması sağlanabilir.
- Rol- model: Ailedeki bireylerin oyun veya ekran karşısındaki süreleri takip edilerek çocuk için örnek verilebilir. Çocukla geçirilecek zamanda dijital cihazlardan uzak durulmalıdır. Oynanacak oyunlar birlikte seçilebilir veya oynanabilir.
- Zaman sınırı ve kuralları: Çocuğun ne kadar süreli, ne tür, ne zaman, nerede oyunlar oynayacağı ile ilgili çocukla beraber karar verilebilir, kurallar birlikte belirlenebilir. Günlük plan yapılması önemli ve bireyin kabul edebilmesi açısından gerekli olacaktır. Bu sebeple geçen sürenin farkına varmak, kontrolünü sağlamak için uzun süre oyun oynamanın sebep olacağı fiziksel ve zihinsel problemler hakkında çocuk ve aileye bilgilendirme yapılmalıdır. Ebeveynlerin gözetiminde olmak kaydıyla 7-10 yaşındaki çocukların günlük maksimum bir iki saat dijital oyun oynamasının doğru olacağı önerilirken bir alt basamaktaki yaş grubu olan 4-6 yaş için günlük 20 ile 30 dakika arası oynamalarının uygun olduğu tavsiye edilmiştir (Yılmaz&Akil, 2017). Uyku öncesi vakitlerde dijital oyun oynanmasının heyecan yaratacağı dikkate alınmalıdır.
- Sanal ve gerçek ayrımı: Oyunların eğlence amaçlı olduğu, gerçek olmadığı belirtilmelidir. Sanal ortamda yanlış davranışlar, sözler ile rahatsız edenler olursa hemen aileye bildirilmesi gerektiği çocuğa söylenmelidir.
- Gizlilik: Bireyin kendisi, ailesi veya başka birisi ile ilgili özel ve önemli bilgileri (kimlik bilgileri adres, maddi durum vb) paylaşmaması gerektiği ve paylaşırsa neler olabileceği ifade edilmelidir.

- Sanal ortam engelleyicileri kullanımı: Çocuğun sanal ortamdaki hareketlerinin takip edildiği bilmeli, uygun olmayan adreslere erişimini engelleyen filtreler kullanılmalıdır.
- Mekân sınırlaması: Teknolojik araçlarla her yerde zaman geçirmesi kısıtlanarak çocuk odası gibi belirli yerlerde zaman geçirmesi sağlarken bu zamanlarda herkesin görebileceği bir yer olması kuralı konabilir.

Dijital oyun bağımlılığına bağlı olarak çocuklar bazı sorumluluklarını yapamamakta, zamanı verimli ve etkili kullanamamaktadırlar. Gereğinden fazla ekran başında kalmak öğrencilerin özellikle akademik işlerini ve görevlerini ertelemek zorunda kalmalarına sebep olabilmektedir.

2.4 Akademik Erteleme

Erteleme, hayatın akışı içinde birçok insanın yaptığı bir davranış şeklidir. Kimi insan yapması gereken sıkıcı ve/veya zor işleri ertelemekte iken kimi de bir önemi olmayan herhangi bir işi bile erteleme eğilimi gösterebilmektedir. Bir işi yapmaya gönlü, isteği olmadığında o işi bir sonraki zamana atmak anlamına gelen “Erteleme” sözcüğü TDK kayıtlarında “Ertelemek işi, tehir, tecil, talik” olarak açıklanmaktadır. Bu davranışın birçok sebebi ve buna bağlı olarak da sonuçları olabilmektedir. Erteleme işi bazen sadece belirli bir davranış için gerçekleşirken bazen hayatın tamamına yayılmış bir davranış alışkanlığı da olabilmektedir (Arslan, 2013). Yani kimi için zaruri ve gerçekçi bir durum, zaman yetişmemesine, iş yoğunluğuna bağlı iken kimi için biraz daha keyfi, alışkanlığa bağlı ve kaçınma davranışı içerebilmektedir. Dryden (2000) erteleme davranışını, kişi tarafından yapılması gereken bir işin sonraki bir vakte bırakma olarak ifade etmiş ve ertelenenin üç özelliğine değinmiştir. Bunlar; “yapılması yararlı olan bir işin olması”, “eylemin belli bir süre içinde gerçekleşmesinin önemli olması”, “eylemin bir başka zamana bırakılıyor olması”dır (akt: Gürültü, 2016). Bu sebeplerle bireyler zaman zaman bu davranışa yönelir ve kimi zaman bu davranış kafasında tasarladığı gibi ertelenen vakitte yapılırken kimi zaman da çeşitli sebeplerle daha ileriye ötelenmekte belki de hiçbir zaman yapıl(a)mamak üzere ileriye atılmaktadır ya da birkaç ötelemeden sonra iptal edilmektedir.

Erteleme davranışı farklı kuram ve yaklaşımlar tarafından da ele alınmış, çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucundaki bulgular ve ilgili bazı yaklaşımların düşünceleri aşağıda özetlenmiştir:

1. *Psikoanalitik Yaklaşım:* Freud tarafından bazı işlerden kaçma kavramı değerlendirilmiştir ve kaygının ego veya bir uyarıcı olabileceği belirtilmiştir. Kaygı ego tarafından fark edilirse, ego bazı sebepler üretmeye çalışabilir (Aydoğan, 2008). Ertelemeyi yapan birey suçluluk, utanma, gerginlik, panik ve dürüst davranmamış duygusu hissedebilir (Binder, 2000; akt: Akkuş, 2018).
2. *Davranışçı Yaklaşım:* Bu yaklaşımda pekiştirici, ödül ve cezaya yer verilmektedir. Erteleme davranışı konusunda da bu üç kavram arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çünkü hatalı pekiştirilen davranışlar erteleme davranışını etkilemektedir (Balkıs, 2006).
3. *Bilişsel Yaklaşım:* Bireyin bir davranış için erteleme yapmasındaki bilişsel boyutta o işe olan isteği, atfettiği önem ve gayesi ile göstermiş olduğu gayret önemlidir. Bu istek, atfedilen önem ve gaye ile ortaya konulan gayret arasında bir eş güdümlülük (senkronizasyon) yoksa erteleme davranışı ortaya çıkacaktır (Akdoğan, 2013).
4. *Varoluşçu Yaklaşım:* Erteleme davranışı sorumluluk, öz-farkındalık ve özgürlük sözcükleriyle ilgilidir (Gürültü, 2016). Öz-farkındalık sahibi olmayan birey yaptığı davranışların sorumluluğunu alamayacak ve yapması gerekli olan görevi ertelemek zorunda kalacaktır. Kısaca ifade edilecek olursa bu yaklaşım için davranışın sorumluluğunu alabilmek demek bireydeki değişime eş değerdir.
5. *Gestalt Yaklaşımı:* Bu yaklaşıma göre erteleme davranışının sebebi, yer ve zaman konusunda yaşanan problemlerden kaynaklanmaktadır. Bu davranışı gösteren birey içinde bulunulan zaman olan “şimdi” ve içinde bulunulan mekan olan “burada” farkındalığının uzağındadır ve davranışlarının sorumluluğunu alamamaktadır (Özbay, 2006).

Erteleyen birey kendini kısmen ve bir süreliğine rahat hissedebilir. Bu davranış tekrarlandıkça, ortaya zamanı etkili kullanamama ve sonrasında stres artışı yaşanacaktır. Erteleme davranışı, işlerin sonrasında iyi olacağı düşüncesiyle kişinin yapacaklarını ileri bir tarihe atmasıdır. Bir başka deyişle “ertesi gün sendromu” olarak da ifade edilebilir (Uzun & Demir, 2015).

Erteleme davranışının altında birçok farklı sebebin yattığı görülmektedir. Bu sebeplerden bazıları şunlardır:

- *Rahatsızlık duygusu (Dysphoric Affect):* Kişinin görevi yapmak için isteksiz ya da hoşlanmama belirtisi göstermesi ve bu görevden kaçınmasıdır (Milgram ve diğ., 1988; akt: Aydoğan, 2008).

- *Algılanan Yetersizlik (Perceived incompetence)*: Kimi görevin yapılması gecikir çünkü kişi o konudaki yeteneğinden emin değildir. “Başaramayacağım” endişesi kişinin karar ve davranışlarında önemli bir etkindir (Milgram ve diğ., 1988; akt: Aydoğan, 2008).
- *Kapalı Olumsuzlaştırma (Covert Negativizm)*: Birtakım ödevleri bireyler hızlıca yaparken birtakım görevleri sonraya bırakabilir. Burada önemli olan harekete geçmedeki gönüllülük ve istekli olmadır (Milgram ve diğ., 1988; akt: Aydoğan, 2008).
- *Zaman Yönetimi (Time Management)*: Zamanı etkili kullanabilme, verimli ve etkili çalışabilme özelliklerinin olmaması, öncelikleri belirleyebilme vb. durumudur (Balkıs, 2006).
- *Kişilik özellikleri (Personality Characteristics)*: Bireyde yer etmiş olumsuz bilişsel düşünceler, rasyonel olmayan inanışlar, kaygı, depresyon, mükemmeliyetçilik gibi özellikler erteleme davranışına sebep olabilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995; Haycock, 1993; akt. Aydoğan, 2008).

Erteleme Davranışının Boyutları

Erteleme davranışı ile ilgili araştırmalarda davranışın boyutları da incelenmiştir. Bu konuda araştırma yapan Milgram (1991; akt. Akkuş, 2018) ertelemeye bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlara vurgu yapmıştır. Erteleme davranışının boyutları şu şekilde açıklanabilir:

- I. *Davranışsal Boyut*: Geciktirilen işlere yeterli vakit ayırmayıp zamanı boşa harcamak veya ilgili iş için fazla zaman harcıyıp zaman kaybetmektir (Senecal, Koestner & Vallerand., 1995; akt. Akkuş, 2018).
- II. *Bilişsel Boyut*: Gerçekleştirilmek istenen hedeflerle yapılan davranışlar arasındaki çelişkileri içeren boyuttur (Ferrari, 1994; Akt. Çakıcı, 2003).
- III. *Duygusal Boyut*: Erteleme davranışı meydana geldikten sonra bireyin yapması gereken görevini yapmadığını fark etmesiyle ortaya çıkan pişmanlık, gerginlik, baskı, kendini suçlama, utanma ve panik olma duygularının yaşandığı süreçtir (Binder, 2000; Burka & Yuen, 2008; akt. Akkuş, 2018).

“Erteleme davranışı neden yapılır?” sorusunun cevabı araştırıldığında sorumluluk duygusu, özgüven, mükemmeliyetçilik gibi kişisel özellikler, zaman yönetimi sorunu, ilgisini

çekmeyen veya hoşla gitmeyen görev, yapamama hissi, kaygı ve düşük benlik saygısı gibi kavramlardan söz edilebilir (Burke & Yuen, 2008; akt. Özzorlu, 2018).

Erteleme konusunda yapılan bir başka çalışmada ise Ellis ve Knaus (1977; Akt. Tanrıku, 2013, s.19) tarafından erteleme davranışı beş açıdan değerlendirilmektedir:

a) *Genel olarak erteleme*: Değerlendirilebilecek vakitlerin verimli kullanımı ve yönetimine bağlı olarak bireyin görev ve işlerinde meydana gelen erteledir.

b) *İşlevsel olmayan erteleme*: Bireyin hal, tavırları ile birlikte karar alırken oluşan ertelemenin eş zamanlı olması durumudur.

c) *Karar vermenin ertelenmesi*: Karar verme zamanı geldiğinde, kararın verilemeyerek ileriye ötelenmesidir.

d) *Nevrotik Erteleme*: Bireyin yaşamı için önemli olan konularda karar veremeyerek ertelemesi halidir.

e) *Akademik Erteleme*: Süreli olarak verilen akademik görevlerin, sınava çalışmaların ertelenerek son günler veya saatlere kadar beklenmesi olarak ifade edilebilir.

Erteleme davranışına ait alt boyutlardan biri olan akademik erteleme, bireyin akademik anlamda yapması gereken görevlerini farklı sebeplerle geciktirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Akdemir, 2013). Öğrencilerin ödevleri, yazılıları, projeleri yerine getirme gibi konularda yapmış oldukları erteleme türü akademik erteledir. Akademik erteleme öğrenciler tarafından zaman zaman başvuru bir durum olabilmektedir.

Her ne kadar son yıllarda üzerinde durulsa ve daha fazla araştırma yapılsa da akademik erteleme insanların uzun süredir yaptığı bir davranıştır. Bu yüzyılda da günlük yaşam içerisinde bireyler sık sık erteleme davranışında bulunarak kendileri için zaman oluşturma veya rahatlama yoluna gitmektedir. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986; akt: Durdu, 2019), akademik ertelemeyi;

a) Daima veya neredeyse her zaman yapılacak akademik işleri geciktirme,

b) Bu geciktirmeden dolayı daima veya neredeyse her zaman problemli düzeyde kaygı yaşanması olarak ifade etmişlerdir.

Akademik erteleme davranışı, akademik hayattaki görevlerin bazı bahanelerle geciktirilmesidir (Akdemir, 2013). Akademik erteleme davranışı iki aşamalı açıklanabilir. İlk olarak genellikle ertelenen görevlerin akademik olması, ikinci olarak akademik

erteleme davranışı sonucu bireyde kaygı yaşanmasıdır (Solomon & Rothblum, 1984; akt: Özzorlu, 2018). Balkıs (2006), akademik erteleme davranışının sebeplerinden bazılarını hazırlıksız olma, az çaba gösterme ve elverişsiz performans durumu olarak açıklamaktadır. Akademik erteleme davranışının, öğrencinin derslerinde başarısızlık yaşaması (Ferrari vd., 1995; Knaus, 1998 akt: Yayıcı & Düşmez, 2016), bazı derslerden geri kalması (Rothblum vd., 1986; akt: Özzorlu, 2018), devamsızlık yapma ve okulu bırakması gibi olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilir (Knaus, 1998; akt: Esengül, 2018). Yapılan çalışmalarda, akademik erteleme davranışı ve öğrenci performansı arasında büyük bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Rothblum, vd, 1986; Tice & Baumeister, 1997; akt. Yıldız, 2017). Düşük başarı, yüksek kaygı, zamanın verimli kullanılamaması, beyinsel olarak sürekli uyarılma, ertelemelerin getirmiş olduğu yetersizlik hissi, olumsuz düşüncelerin ve hayata, olaylara karşı olumlu düşüncelerin azalması, işleri bitiremiyorum, başlayamıyorum algısı, kendine karşı acımasız ve olumsuz eleştiriler, yapılacak işe karşı zamanla azalan istek gibi sebepler ertelemelerde karşılaşılan nedenler olabilmektedir. Özetle, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, benlik saygısı, özyeterlilik inançları, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, okul başarısına ilişkin doyum düzeyi, öğrenme stratejileri, motivasyon, düşük benlik saygısı, kaygı, gerçekçi olmayan beklentiler, kişilik özellikleri, erteleme eğiliminin nedenleri arasındadır (Kandemir, 2010, s.22).

Akademik erteleme durumu için tekrar eden yedi aşamalı bir döngüden bahsedilebilir (Burka & Yuen, 2008; akt: Akbay, 2009):

- *Birinci aşama*, başlanan iş ile ilgili “*bu sefer erken başlayacağım*” düşüncesinin ön planda olduğu aşamadır. Yeni başlanan işle ilgili vaktinde bitireceğine inanan ve umutlu olan birey zaman ilerledikçe bu işin de öncekiler gibi gecikebileceği düşüncesine kapılabilir. İşe başlamak için bir ilham geleceği düşünülür.
- *İkinci aşamada* birey bitirmesi gereken göreve hâlâ başlamamıştır. “En kısa sürede veya ilk fırsatta başlayacağım.” düşüncesi vardır. Artık ilham geleceği duygusu kaybolmaya başlayabilir. İşe başlama ve zamanında bitirme düşüncesi hâkimdir.
- *Üçüncü aşamada* olan bireyler işe henüz başlayamamışlardır. Artık iş geciktiğinde olabilecek senaryoları hayal etmektedirler. “Daha önce başlamalıydım” fikri ön plandadır. Erteleme davranışına kılıf uydurmak için önceliği olmayan diğer işlere başlar. Suçluluk duygusunu bastırmak için asıl tamamlaması gereken görevleri neden geciktirdikleri hakkında bahaneler üretmeye başlar.

- *Dördüncü aşamada* geciktirme davranışından kaynaklı suçlu ve gergin olma hali sürmektedir. Fakat hala işi vaktinde yetiştirebileceğini düşünmektedir.
- *Beşinci aşamada* olan birey etrafındaki diğer kişilerden işlerini yetiştirenleri gözleyerek sorunun kendinde olduğunu görür, gereken özdisiplin ve zekâ düzeyine sahip olmadığını düşünür.
- *Altıncı aşamadaki* bireyin önünde iki seçenek vardır: Görevi bırakmak veya tamamlamaya çalışmak. İki seçeneği sürekli değerlendirir. Bu noktada birey aşırı baskı hissedebilir. Çünkü vakit çok dardır ve bunun için kendinde gerekli olan azmin olup olmadığını sorgular.
- *Yedinci aşamada* bir önceki aşamada hangi kararı alırsa alsın, bireyde hem bir rahatlama hissi hem de tükenmişlik meydana gelir. Erteleme yapan kişiler, işlerinin çok zor olduğunu etrafındakilere söyler ve kendilerine bir daha böyle bir döngüye girmeyecekleri ile ilgili söz verirler.

Son aşamada birey her türlü rahatlayarak bu döngüden kurtulur ve aynı duruma düşmemek adına net bir karar alır. Aldığı karar veya kendine verdiği söz birey için önemli, rahatlatıcı ve bir daha tekrar edilmeyecek şeklinde olsa da birçok sebepten dolayı ertelemelerin devam edeceği tahmin edilebilir.

Günlük yaşam içerisinde bireylerin yapmış olduğu akademik ertelemelerin sebep ve sonuçları şu şekilde açıklanabilir:

1. *Görev Kaynaklı Nedenler ve Başarısızlık Korkusu:* Bir işi başarabilme ile ilgili korku, bireylerde kaçınma davranışına sebep olabilir. Erteleme de bir tür kaçınma olarak değerlendirilebilir. Birey başarıya yönelik korku sebebiyle akademik erteleme yapmaya yönelebilir. Bir işi yapabilecek gerekli becerilerden yoksun olduğunu hisseden birey başarısız olacağını düşünerek akademik ertelemeyi sıklaştırabilir (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005; akt. Aydoğan, 2008). Akademik erteleme davranışı bu alandaki stres yönetimi ile mücadelede o kişiye ait bir yöntem de olabilir. Her ne kadar bazı bireylerin çok sık erteleme yaptığı ve bunu alışkanlık haline getirdiği düşünülse de o bireyler sadece hayatlarının farklı zamanlarında ya da bazı derslerde erteleme davranışını yapmaktadır (Ferrari ve diğ., 1995; akt. Aydoğan, 2008). Uzun-Özer (2005) ise çalışmalarında akademik erteleme davranışının sebeplerini risk alma, başarısızlık korkusu ve tembellik olarak değerlendirmiştir. Schraw, Wadkins ve Olafson (2007; akt. Karadaş, 2020), çalışmaları sonucunda öğrencilerde, kişisel ilginin erteleme davranışının sebebini

anlamada önemli bir ipucu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler açısından bakıldığında az ilgi gören şeyler, daha fazla ertelemeye maruz kalmaktadır. Eğer ev ödevleri öğrencinin hoşuna gitmişse, o ödevi yapma konusunda daha istekli ve gayretli olmaktadır. Öğrenci ödevle ilgili isteksizlik yaşıyor, zor veya sıkıcı olduğunu düşünüyorsa bu görevlerini diğerlerinden daha fazla erteleme eğilimi göstermektedir (Milgram, Batori & Mowrer, 1993; akt: Aydoğan, 2008). Bu sonuçtan yola çıkılarak öğrencinin beğenmediği, öğrenciye zor gelen görevler daha fazla ertelenmektedir ve kişi görevle ilgili bir başarısızlık yaşayacağını düşünüyorsa, o görevden daha fazla kaçınma davranışı gösterebilmektedir.

2. *Akademik Alan:* Akademik erteleme davranışı öğrencilerin akademik başarısı için büyük bir engeldir. Derslerle ilgili düşük notlar devamsızlık ve okula karşı isteksizlik gibi problemlere ve fiziksel rahatsızlıklara yol açar (Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997; akt. Yılmaz, 2022; Yorulmaz, 2003). Akademik erteleme düzeyi yüksek olanlar, sınavlara hazırlanmayı daha çok geciktirebilirler ve daha az ders çalışma tutumu gösterebilirler. Ayrıca öğrenciler ders içeriği ve yapısı ile ilgili yeterli bilgi verilmediğinde, ödev değerlendirme standartlarının ve ölçütlerinin belirsizliğinde erteleme davranışında bulunabilirler (Schraw vd., 2007; akt Aydoğan, 2018). Buna göre öğrencilerin akademik erteleme davranışları, onların akademik performansları ve akademik alan gelişimleri üzerinde olumsuz etki göstermektedir.

3. *Motivasyon:* Akademik erteleme yapan bireylerde, erteleme olayı “öğrenme” eylemi ile bağlantılı olabilir. Yüzeysel olarak öğrenilen bir konu daha fazla ertelenebilmektedir. Çünkü yüzeysel öğrenilen konu, işe yarama süresi geçtikten sonra unutulmakta ve o konu bireye memnuniyet vermemektedir. Ayrıca ilgi çeken, ilginç olan konular daha iyi öğrenildiğinden öğrencilere ilginç gelmeyen ödevler daha çok ertelenmektedir. Ayrıca çeşitli becerilerin kullanımını gerektiren ödevler daha az ertelenmektedir. Brownlow ve Reasinger (2000; akt: Aydoğan, 2008), akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme düzeyi düşük olan öğrencilerden daha az motive olduğunu ifade etmiştir. Yapılan bir çalışmada öğrencileri tarafından hoşlanılmayan görevlerin ve karar almada yaşanan zorluğun akademik erteleme nedenlerinden bazıları olduğu saptanmıştır (Senecal ve diğ., 1995; akt. Akkuş, 2018). Çeşitli beceriler gerektiren, ilgi çeken, ilginç olan konuların daha iyi motivasyon sağladığından ve daha iyi öğrenildiğinden yola çıkılarak öğrencilere ilginç gelmeyen ödevlerin daha çok ertelendiği söylenebilir.

4. *Genel Ruhsal Durum:* Birçok öğrenci ders çalışmak ile arkadaşlarla zaman geçirmek arasında seçim yapmak zorunda kalabilmektedir. Öğrenci arkadaşlarıyla zaman

geçiremediği için üzgün ve mutsuz olmaktadır. Her ne kadar öğrenci bu duygularını bastırmaya çalışsa ve başarılı olsa da akademik hedeflerinin devamı konusunda zorlanabilir ve bunun sebebini arkadaşlarıyla geçiremediği zamana mâl ederek çalışmasını erteleyebilir (Aydoğan, 2008). Erteleme davranışı yapmak stresle iç içe yaşamak anlamına gelebilir. Erteleme davranışı gösteren birey bu davranışı ile ilgili sık sık üzülür, kaygılanır, suçluluk hissederken bazen bu tür durumların ağırlığı altında kalabilir ve duygusal olarak bir yardım bekleyebilir (Ferrari ve diğ., 1995; akt: Aydoğan, 2008). Erteleme davranışında etkili olan etmenler incelendiğinde “Başarısızlık Korkusu”, “Kontrol Edilmeye Karşı Tepki” ve “Tembellik” kavramları ortaya çıkmıştır. Bu etkenlerin yanı sıra “mükemmeliyetçilik” kavramı da değerlendirilmesi gerekli olan bir kavramdır. Mükemmeliyetçilik kişinin kendi içinden geliyorsa akademik ertelemeyi azaltıcı etkisi olurken, dıştan gelen bir durum olduğunda erteleme davranışını artıran bir etkisi bulunabilmektedir. Mükemmeliyetçiler iş ya da görevlerinin her bir bölümünün üzerinde olması gerekenden çok daha fazla zaman geçirdikleri, hatasız bir süreç ve sonuç istedikleri için zaman yönetimine bağlı bir erteleme yapmaktadır (Stillman, 2019). Mükemmeliyetçiler, aldatanlar (vasıfsız ya da yetersiz olarak tanınmaktan korktukları için bu risk sebebiyle tüm işleri erteleyerek), çekinceleri bulunanlar (işin niteliği hoş gitmeyen ya da sıkıcı olduğunda), şaşkına dönmüşler (işin fazlalığından dolayı nereden, nasıl başlayacağını bilemeyerek hiçbir şey yapmamayı tercih ederek), şanslılar (baskı altında en iyisini yaparım duygusu ile son ana erteleyerek) olmak üzere beş sınıfta değerlendirilmektedir.

Bu mükemmeliyetçilik sebebiyle bireyler erteleme davranışında bulunabilirken erteleme yapmalarında etken olan bir başka durum ise öğrencilerin öğrenmelerini yönetmelerinde yaşadıkları sorunlardır.

2.5 Özerklik ve Özerk Öğrenme

Özerklik kelimesi, bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomluk olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021). Özerklik kelimesinin kökenine bakıldığında eski Yunan dilinde “autonomia” kelimesinden gelip bağımsız olma durumu, kendini etkili idare etme becerisi ve özgürce tavırlar sergileyebilme anlamına gelmektedir (Bingöl, 2012).

Özerklik, kontrolün öğrenenin kendisinde olduğu bir süreç olarak ifade edilebilir. Sinclair (2000; akt: Süğümlü, 2017), özerkliği tanımlayan özelliklere değinmiştir. Bunlar:

- 1- Özerklik bir kapasite yapısıdır.
- 2- Özerklik öğrenme sorumluluğunu almak için istekli olmayı içerir.
- 3- Öğrenendeki bu kapasite ve isteğin doğuştan olması gerekmez.
- 4- Tam bir özerklik, en ideal olanıdır.
- 5- Özerkliğin dereceleri vardır.
- 6- Özerkliğin derecesi değişken ve çeşitlidir.
- 7- Özerklik basitçe, öğreneni bağımsız olması gerektiği bir duruma sokmak değildir.
- 8- Özerkliği geliştirmek, öğrenme sürecinin farkında olmayı gerektirir.
- 9- Özerklik sağlamak basit bir öğretim stratejisi değildir.
- 10- Özerklik sınıfın içerisinde ve sınıfın dışarısında yer alır.
- 11- Özerklik hem sosyal hem de bireysel boyutlara sahiptir.
- 12- Özerklik sağlamanın hem politik hem de psikolojik boyutu vardır.
- 13- Özerklik değişik kültürlerde değişik tanımlanabilir.

Özerklik ve özerk öğrenme ile ilgili farklı tanımlar yapılabilmektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda “özyönetimli öğrenme” kavramı olarak ifade edilmekte olan özerk öğrenme kavramını, Yurdakul (2016) öğrenme ortamındaki öğrencinin öğrenme konusunda bilerek ve isteyerek verdiği karar, üstlendiği görevler olarak tanımlamıştır. Littlewood (1999; akt: İlman, 2018) özerk öğrenmenin bireyin kendi başına ve yalnız bir durumda öğrenmesi anlamına gelmediğini, öğrenme süreci boyunca öğrenmenin sorumluluğunu alması olarak ifade edilebileceğini belirtmiştir.

Özerk öğrenme konusunda oluşan yanılgıları Little (1991; akt: Mete, 2010) şöyle belirtmiştir: İlk olarak öğretmensiz veya tek başına bir özerk öğrenme olabileceği düşüncesidir. İkincisi “Öğretmen kontrolünde yapılan derslerde özerklik olamaz.” düşüncesidir. Üçüncü olarak özerk öğrenmenin basit bir plan dâhilinde gerçekleşen yeni bir yöntem olduğu düşüncesidir. Aksine özerk öğrenme çok boyutlu bir kavramdır ve basit değildir. Dördüncü olarak kolay açıklanabilen bir davranış olduğu iddiasıdır. Son olarak ise özerk öğrenmenin genellenebilir olduğudur. Oysa bir birey bir alanda özerk öğrenme becerileri sergilerken başka bir alanda gösteremeyebilir. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğretmenin hiç müdahalesi olmayacağı anlamına gelmemektedir.

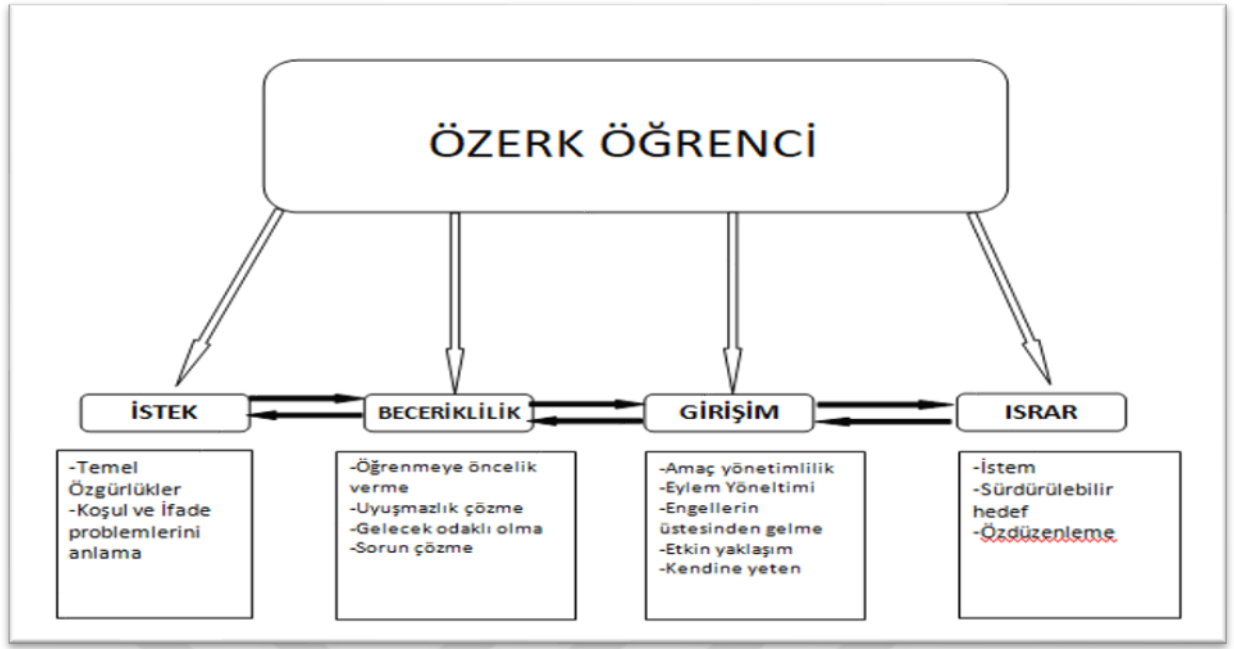
Özerk öğrenme kavramına; inanç, tutum, niyet ve davranış arasındaki ilişkileri ifade eden Fishbein ve Ajzen'in (1975; akt: Yurdakul, 2016) modeli kaynaklık etmektedir. Bu modelde bir birey işi öğrenip yapabildiğinde kendine güveni artar. Bu durum modeldeki inanç kavramını karşılamaktadır. Kendine güveni artan birey aynı işe karşı daha istekli ve devam etme eğilimi gösterir, başardığı işe karşı bakış açısı olumlu olur, yaptığından zevk alır. Bu durum modeldeki tutum kavramını karşılar. Olumlu bakış açısı ile motivasyonu artan, yaptığı işten zevk alan birey aynı işi yapmak için daha fazla istekli olacak ve bu işi tekrar yapıp başarı duygusunu tatmak isteyecektir. Bu ise niyet kavramını ifade etmektedir. Bu üç kavram arasında sıralı bir döngü bulunmakta ve bireyin davranışını etkilemektedir. Davranış ise modeldeki inanç basamağı ile ilişkili olduğu için sergilenen davranıştaki memnuniyet düzeyi bireyin inanç durumuna etki ederek döngünün oluşmasına veya kesilmesine sebep olmaktadır. Bu döngünün temel ögesi olan “öğrenen” faktörünün son yıllarda öne çıkması ile eğitim sistemindeki yaklaşımlarda da değişiklikler meydana gelmiştir.

Öğrenci merkezli yaklaşımların ön plana çıkmasıyla geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlardan uzaklaşmaya başlanmıştır. Ülkemizde de eğitim sisteminde yapısal bir değişikliğe gidilerek, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda özerk öğrenme önemli bir kavram olarak yer almaktadır. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2014, s.221). Devam eden süreçte aktif öğrenme, karma (harmanlanmış, hibrid) öğrenme, uzaktan eğitim, çevrim içi öğrenme gibi kavramlar ortaya çıkmıştır ve geleneksel anlayıştaki rol ve görevlerden farklı olarak bazı rol ve görevler hem öğretmene hem de öğrenciye paylaştırılmıştır. Bu anlamda eğitimcinin rolleri; alanına hâkim, güncel kalmak için çabalayan, gelişim ve değişime açık, derslerinde günlük hayatla bağlantı kuran, öğrencilere rehberlik yapan, öğrencileri cesaretlendiren, demokratik ortam oluşturan, onlara saygı duyarak bunu hem sınıfta canlı örnek olarak yaşatan hem de uygulamasını yapan ve en önemlisi bireysel farklılıkları dikkate alan olarak söylenebilir. Öğretmenin özerklik ile ilgili konulara önem vermesi ve uygulamalarında kullanması, öğrencilerin özerk öğrenmelerine destek olacaktır. Oktar Ergün'e (2010) göre öğretmen rehber, danışman veya koç (mentörlük) görevindedir ve bir öğrencinin iyi yetiş(tiril)mesinde kendi öğrenme durumların yükümlülüğünü alabilmesi önemlidir. Bu yükümlülükler için öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alan, öğrenme durumlarını etkileyen faktörlerin konuşulduğu ve

dönütlere göre düzeltmelerin yapılarak daha sorunsuz ve zengin bir ortamın oluşturulması önemli bir durumdur. Özerk öğrenmede öğretmen oluşturacağı demokratik sınıf ortamı, herkesin söz hakkı alabilecek cesaret ve özgüvene sahip olması, konuşan bireyin aktif ve sözünün kesilmeden dinlenmesi, düşüncelerine saygı gösterilmesi gibi nezaket davranışları büyük önem arz etmektedir (Eren, 2015). Burada öğrenciye verilen destek, zor da olsa kendi için daha değerli olan “balık tutabilme” becerisine sahip olmada yol göstermektir. Çünkü kendi kazandığı bir deneyim onun için hem değerli hem öğretici hem de daha sonraki davranışında kolaylaştırıcı özelliktedir. Ek olarak birey için yaşamı boyunca kullanabileceği bir alışkanlığa etki edebilir. Öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak bireyler açısından daha faydalı bir kazanım olacaktır.

Özerk öğrenciler veya öğrenenler; seçimlerini kendi yapabilen ve bunun sorumluluğunu üstlenebilen, aktif olarak öğrenme sürecine katılan, sorgulayan, eleştirel düşünen, araştıran, bilimsel düşünen, merak eden, kendini doğru ve net bir biçimde ifade eden, kişisel gelişimi için çabalayan kısaca 21.yüzyıl becerileri olarak adlandırılan konularda kendini sorumlu hisseden bireyler olarak ifade edilebilir.

Özerk öğrenci, özerk öğrenme sürecine katılan ve bu süreçte öğrenme olayının sorumluluklarını almaya gönüllü öğrenci olarak ifade edilebilir (Holec,1981; akt: Ramamurthy & Rao, 2015). Bu tanımdan yola çıkarak öğrencinin çaba göstererek özerkliğe erişebileceği söylenebilir. Littlewood (1996; akt: Gültaş, 2019) özerklik modelinde bir öğrencinin sahip olması gereken “Yeti” ve “İstek” başlıklı iki özelliği ifade etmiştir. Yeti başlığı altında beceriler ve bilgi, istek başlığı altında motivasyon ve güven yer almaktadır. Yetiye sahip olması için bireyin o konuda bir becerisinin olması ile birlikte bilgisinin de olması şarttır. Benzer şekilde istek oluşması için bireyin içsel veya dışsal motivasyona sahip olması ve kendine güvenmesi gerekmektedir. Fisher (2004; akt: Yurdakul, 2005) ise özerk öğrencilerin özelliklerini “İstek, Beceriklilik, Girişim ve Israr” olarak dört başlıkta ifade etmiş ve bu kavramlar arasındaki çift yönlü etkileşimi şema haline getirmiştir.



Şekil 1. Fisher (2004) Özerk öğrenci nitelikleri

(Özerk öğrencinin çift yönlü çabasal bileşenleri, akt: Yurdakul, 2005)

İstek kavramı öğrenmeye karşı istek duyma olarak açıklanabilir ve buradaki en önemli özellik olduğu söylenebilir. Çünkü istek ancak öğrenmek isteyen bir bireyde görülebilir. Beceriklilik kavramı bir hedefe ulaşma, verilen işi (ödev, proje, görev) başarma veya yeterli öğrenme becerisi durumu olarak açıklanabilir. Girişimcilik kavramı harekete geçme veya özerklik için teşebbüste bulunma durumudur ve özgüven, özyeterlilik kavramlarıyla ilgilidir. Sebati kavramı yılmadan, öğrenmeye devam edebilme hali olarak ifade edilebilir (Gültaş, 2019).

Özerk öğrenmenin oluşabilmesi için özerk bir öğrenme ortamına ihtiyaç vardır. Öğretim işlemi ağırlıklı olarak okulda yapıldığı için, okulda ve sınıfta ise bunu yürüten kişi öğretmen olduğu için, öğretmene bazı konularda bir özerklik, özgürlük alanı bırakılmıştır. Derste hangi materyalleri ve yöntem-teknikleri kullanacağı, ne kadar süre ayıracağı, sınıf yönetimi gibi noktalarda öğretmen kendisi karar verebilmektedir. Her ne kadar günlük ve yıllık planlar olsa da öğretmenlere özgür bir alan bırakılmaktadır. Bu sebeple özerk öğretmen olabilmek için emek veren, güncel gelişmeleri takip eden bir yapıda olmak gerekmektedir (Öztürk, 2011, s.83). Ancak kendisi özerk olan bir öğretmen özerk öğrenciler yetiştirebilir. Özerk öğretmen, özerk öğrenci ve özerk öğrenmenin ortaya çıkmasında önemli etkenlerden biridir. Little (1995; akt Yurdakul, 2016) öğrenci özerkliğinin gelişiminde öğretmenin özerklik düzeyinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Çünkü özerk öğretmen, özerk öğrencilerin yetişebilmesi için özerk atmosfere veya özerk

sınıf iklimine sahip özerk öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin özerklik kazanmalarında önemli bir etkiye sahiptir.

Özerk öğrenme iklimi oluşturmak isteyen öğretmenler, öğrenci özerkliğine destek için farklı bakış açılarını önemser, öğrencilerin ilgisini çekmeyen durumlar için mantıklı açıklamalar yapar, cevabı doğrudan, hemen söylemek yerine ipuçları vererek buldurmaya çalışır, bireysel çalışmalar ve ödev yapmak için yeterli süre tanır, öğrenmeyi pekiştirir, emir ve eleştiri cümleleri yerine kibar ifadeler kullanır ve öğrencilerin tercihleri noktasında yol gösterir (Reeve & Halusic, 2009; akt: Gültaş, 2019). Özerk öğrenme ortamı öğretmenin öncülüğünde öğrencilerin de desteğiyle oluşturulan, özerklik desteğine ve özerk öğrenmeye katkı sunan önemli bir araçtır.

2.6 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme ile ilgili ülkemizde ve dünyada yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1 Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Ayverdi'nin (2023) üniversite öğrencilerinin fakülte, yaş, sınıf, cinsiyet, bölüm ve oyun oynama süresi değişkenleri doğrultusunda boş zaman tutumlarının dijital oyun bağımlılığına olan etkisini incelediği araştırmasına 18-22 yaş arası 401 erkek ve 149 kadın katılmıştır. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyi puan ortalamaları ve eğitim alınan fakülte arasında anlamlı farklılığa rastlanmazken cinsiyet değişkeni ve dijital oyun bağımlılığı puan ortalamaları arasında erkekler lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri incelendiğinde “duygu değişimi ve dalma” ile “aşırı odaklanma ve erteleme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı; “çatışma ve yoksunluk arayışı” alt boyutunda 18 yaşında olan öğrencilerin ortalama puanlarının 22 yaşında olanlara göre daha yüksek olduğu; 3.sınıf öğrencilerinin puanlarının 1.sınıftakilere göre düşük olduğu; Antrenörlük Eğitimi Bölümünde olan öğrencilerin puanlarının Spor Yönetimi Bölümünde olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Oyun oynanan süre ile dijital oyun bağımlılığı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ölçekten elde edilen puan ortalamalarında “120-179 dk” oynayanların ortalamaları “hiç oyun oynamayan”, “1-59 dk” oynayan ve “60-119 dk” oynayan

bireylerinkinden daha yüksektir. Ölçekten alınan puan ortalaması incelendiğinde “240 dk ve üzeri” oynayan bireylerin ise bağımlılık puanlarının en yüksek çıktığı belirtilmiştir. Oyun oynanan süre ile ölçekten elde edilen puanlar arasında pozitif bir ilişki vardır.

Kay (2022) okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerle yaptığı çalışmasında dijital ebeveynlik farkındalığının, dijital oyun bağımlılığını negatif yönde anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Sosyal yeterlilik ile dijital oyun bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Dijital anlamda ebeveyn farkındalığı arttıkça oyun bağımlılığı azalmaktadır. Sosyallik düzeyi az olan çocuklar ise daha fazla dijital oyunlara yönelmektedir.

Şahan (2022) dijital oyun bağımlılığı ile cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. İstanbul’da yapılan araştırmaya 5-8.sınıflardan 447 öğrenci katılmıştır. Erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin oyunlarla ilgili sosyal kabul, uyumsuz katı kural, oyun temelli benlik saygısı ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri puanları arttıkça dijital oyun bağımlılığı puanları da artmaktadır.

Ulaş (2022) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini orta seviyenin altında bulmuştur. Dijital oyun bağımlılığı açısından erkek öğrencilerin bağımlılık seviyelerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. İnternet kullanım süresine bağlı olarak, kullanılan süre fazlaştıkça internet bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığının da arttığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumları ve çalışma durumlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uzunlar (2022) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin dijital oyun bağımlılığı incelenmiştir. 7. ve 8.sınıftaki öğrencilerle yapılan çalışmada Sosyal Medya Tutum Ölçeği puanı ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanı arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu her gün 3-5 saat arası oyun oynadıklarını belirtmiştir. Ayrıca anne-baba eğitim durumu ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Altın (2021) doküman analizi kullanarak yaptığı “Dijital oyun bağımlılığının pandemi öncesi ve süresince öğrencilerin davranışları üzerine etkilerinin medya üzerinden incelenmesi” adlı araştırmasında ana haber bültenlerindeki yayınların öğrencileri

davranışsal olarak olumsuz yönde etkilediği, saldırganlığa ve şiddete yönelttiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca akademik başarının dijital oyun bağımlılığına bağlı olarak değişim gösterdiği, bağımlılık arttıkça başarının düştüğü saptanmıştır. Pandemi sürecinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının arttığı, televizyon haberlerinde, programlarında ve e-gazetelerde bu süreçte öğrencilerin davranışsal değişimlerinin olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır. Dijital oyunların faydalarının olduğu ancak saldırganlık, asosyalite, dikkat dağınıklığı, okulu bırakma, okul başarısında düşüş, disiplin cezası alma olumsuzluklara da yol açtığı vurgulanmıştır.

Aktaş ve Bostancı Daştan (2021) tarafından yapılan çalışmada pandemi sürecinin dijital oyun bağımlılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Covid-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada pandemi öncesi ve pandemi sürecindeki dijital oyun oynama sürelerine bakıldığında, pandemi döneminde oyun oynama süresinin önemli düzeyde arttığı, en çok dijital oyun oynama aracının telefonlar olduğu ve oyun türü olarak savaş-strateji oyunlarının oranının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2021), Ankara merkezdeki on farklı ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerde dijital oyun bağımlılığı ve anne-baba tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre anne, babası ayrı veya boşanmış olan öğrencilerde, erkek öğrencilerde ve ailesi ihmalkâr tutum sergileyen çocuklarda diğer gruplara göre dijital oyun bağımlılığı düzeyi daha yüksektir. Ebeveyn tutumunun, öğrencilerin not ortalamasını ve buna bağlı olarak akademik başarıyı etkilediği, ihmalkâr tutum gösteren aile çocuklarının demokratik tutum gösteren ailelerin çocuklarına göre düşük akademik başarıya sahip olduğu görülmüştür.

Atak (2020) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Okul değişkeni ile dijital oyun bağımlılığının alt boyutları arasında (bireysel ve sosyal görevlerin ödevlerin ertelenmesi ve yoksunluğun psikolojik fizyolojik yansıması ve oyuna dalma) anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Dijital oyun bağımlılık düzeyi ile sosyal beceri düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğu ve çalışma yapılan grubun dijital oyun bağımlılık seviyesinin az riskli bağımlılık seviyesinde olduğu görülmüştür. Dijital oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal becerileri azalmaktadır.

Teng, Pontes, Nie, Griffiths ve Guo (2021) pandemi bağlamında oyun oynama davranışının kaygı ve depresyon ile ilişkisini belirlemek üzere pandemi öncesi (Ekim-Kasım 2019) ve sonrası (Nisan-Mayıs 2020) dönemde çocuk ve ergenlerle bir araştırma yapmışlardır.

Araştırma sonucuna göre ergenlerin dijital oyun oynama davranışında pandemi sürecinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Pandemi öncesi ve sonrası ölçümlerde hem çocuklarda hem de ergenlerde oyun oynama davranışının arttığı gözlenmiştir. Elde edilen sonuca göre pandemi dönemindeki kısıtlamalar, ebeveynleri ile ilişkileri iyi olan öğrencilerin bu konuda ebeveynlerin yönlendirmelerinden daha fazla fayda elde ettiği şeklinde bulunmuştur.

Doğan-Keskin (2019) araştırmasında oyun bağımlılığı için bir müdahale programı hazırlamıştır. Uygulanan programın ergenlerin oyun bağımlılığı ve oyun motivasyonu davranışları ile davranışsal ve duygusal sorunlara ve annelerin düşüncelerine etkisi incelenmiştir. Oyun bağımlılığı müdahale programı sayesinde ergenlerin oyun bağımlılığı puanlarının düştüğü ve dijital oyun motivasyonunun etkilendiği görülmüştür.

Aktaş'ın (2018) yaptığı çalışmada ortaokuldaki öğrencilerin internet bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığının öğrencilerde saldırganlık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin %4,7'sinin internet bağımlılığı puanlarının sınırda, %0,4'ünün internet bağımlısı ve %13'ünün dijital oyun bağımlısı olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunurken sınıf değişkenine bakıldığında sınıf düzeyi azaldıkça öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin de azaldığı görülmüştür.

Wang, Ho, Chan ve Tse'nin (2015) araştırmasında oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet ile ilişkili olduğu ancak sosyal ağ bağımlılığının cinsiyet ile ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir. Oyun, internet ve sosyal ağ bağımlılığı ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır. Sorumluluk bilinci düşük bireylerin daha fazla oyun bağımlısı oldukları fakat sosyal medya bağımlısı olmadıkları bulunmuştur.

Drummond ve Sauer (2014) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların dijital oyun oynama süresi ile fen bilimleri, matematik ve ana dilde okuma derslerindeki başarıları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ulaşılan akademik başarı ile dijital oyun oynama süresi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak dijital oyun oynama süresi ve sıklığı arttıkça öğrencilerin akademik başarı seviyelerinde azalma meydana gelmektedir.

Hazar'ın (2014) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, bilgisayar oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı düzeyleri, günlük spor yapma düzeyi, sporcu lisansı sahipliği, akademik başarı, cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, anne-baba eğitim seviyesi gibi

değişkenler açısından incelenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Araştırmaya 9-12. sınıfta öğrenim gören 256 erkek, 326 kadın toplam 582 öğrenci gönüllü katılmıştır. Araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı sosyo-demografik özellikler için 13 maddelik bilgi formu ile Ayaş ve arkadaşlarının (2011) geliştirdiği “Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeği”dir. Araştırmada spora katılmayan bireylerin katılanlara oranla akademik başarılarının daha yüksek, internet ve toplam bağımlılık puanlarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Spor lisansı olma durumu kadınlarda bağımlılık puanlarını etkilemezken farkın erkeklerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Gökçearslan ve Günbatar (2012)’ın 6-7-8.sınıftaki öğrencilerle gerçekleştirdiği oyun bağımlılığı ile ilgili araştırmasının sonuçlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre oyun oynama seviyelerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bursa’da bir lisede öğrenim görmekte olan 172 öğrenci dâhil olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki öğrencilerin % 2,33’ü internet bağımlısı, % 17,45’i eşik ve risk grubunda internet bağımlısıdır. Cinsiyet ve sosyal ağları kullanım süresi (3 saatten fazla) ile internet bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmuştur.

Yılmaz’ın (2008) öğrencilerin bilgisayar kullanma bağımlılıklarını farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla 6. ve 7. sınıftan 416 öğrenciyle yaptığı çalışma sonuçlarına göre okul türü, cinsiyet ve bilgisayar kullanma süresi ile öğrencilerin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrenciye özel bilgisayar kullanımı da bağımlılık eğilimi üzerinde anlamlı fark oluşturmaktadır. Yaş ile ilgili anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bilgisayar kullanma süresi ile bağımlılık arası anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrenciler açısından kişisel bilgisayara sahip olan öğrenciler ile olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Onay, Tüfekçi ve Çağıltay’ın (2005) üniversite öğrencileri arasında oyun oynama alışkanlıklarını ve tercihlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla oyun oynama seviyelerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesinden (ODTÜ) 225, Gazi Üniversitesinden 271 toplamda 496 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bilgisayar oyunu oynamama nedenleri olarak; ODTÜ’deki öğrencilerin %37,3’ü ilgilenmeme, %37,8’i vakit kaybı, %25,8’i zamanlarının olmamasını belirtmişlerdir. Gazi Üniversitesi’ndeki öğrencilerin %37,3’ü bilgisayar oyunu oynamama sebebini ilgilenmeme, %22,4’ü vakit kaybı, 17,8’i zamanının olmaması, %17,8’i

bilgisayarlara erişimlerinin olmaması şeklinde belirtmişlerdir. En çok tercih edilen oyun türleri ODTÜ öğrencileri için strateji, yarış ve bilgi iken, Gazi Üniversitesi öğrencileri için hareket, yarış ve strateji olarak elde edilmiştir. En çok tercih edilen oyun temaları iki üniversite için serüven ve keşif olarak belirlenmiştir. Oyun oynama nedeninde ODTÜ için çeşitlilik ve rekabet, Gazi Üniversitesi için stres atma çıkmıştır. ODTÜ’de 124 kadın katılımcıdan 14’ü oyun oynarken (%11,3), %63,7’si hiç oyun oynamamakta ve 98 erkekten 47’si sürekli oyun oynamaktadır. Gazi Üniversitesi’ndeki 93 kadın katılımcıdan 65’i hiç oyun oynamadığını, 13 erkek ise her gün oyun oynadığını belirtmiştir.

Araştırmalar incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı ile ilgili araştırmaların genellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle ve nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmalarda dijital oyun bağımlılığının cinsiyete göre farklılaştığı, erkek çocukların bağımlılık düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, oyun oynama süresi, cep telefonu sahipliği ile bağımlılık durumunun pozitif yönde ilişkili olduğu göze çarpmaktadır.

2.6.2 Akademik Erteleme ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Aytekin (2023) çalışmasında 2020-2022 yıllarında üniversitede eğitim gören 360 lisansüstü öğrencisinden veri toplamıştır. Verilere göre akademik erteleme eğilimi davranışları ile cinsiyet, yaşanılan yer, yaş, medeni hal, çocuğa sahip olma, çalışıyor olma durumu ve yapılan meslek arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Akademik başarı notu ile akademik erteleme davranışı ve genel erteleme eğilimi arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik başarı notu düşük olan bireylerin daha fazla ertelemelerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kayıt olunan programdaki eğitim dönemi ve tez dönemi süresindeki yıllar arasında anlamlı bir fark oluşmuş ve üçüncü döneminde olan öğrencilerin akademik erteleme seviyeleri daha yüksek çıkmıştır.

Caratiquit ve Caratiquit (2023) uzaktan eğitim yapılan dönemde sosyal medya, akademik başarı ve akademik erteleme değişkenleri arasındaki araştırmıştır. Araştırmaya 133 kız ve 90 erkek olmak üzere 223 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı, akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal medyada geçirilen süre arttıkça bağımlılığa sebep olabilmekte ve bu bağımlılık sonucunda akademik erteleme meydana gelmektedir. Ayrıca akademik

ertelemenin sosyal medya bağımlılığı ve akademik başarıya tamamen aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fentaw, Moges ve İsmael (2022) yaptıkları çalışmada 323 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın sonunda yaklaşık olarak her 5 öğrenciden 4'ünün (%80) farklı derecelerde akademik erteleme davranışı gösterdiğini bulmuşlardır. Erteleme yapan öğrencilerin yarısı, zayıf zaman yönetimi becerileri, akademik faaliyetler için planlama eksikliği, tembellik ve strese bağlı olarak sürekli erteleme yapmaktadır.

Gülseven Duman'ın (2022) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada adayların akademik erteleme algılarının orta seviyede olduğu, erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin, kadın öğretmen adaylarının puanından yüksek olduğu, sınıf seviyesine göre akademik erteleme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca katılan adayların yaşlarına göre akademik ertelemepuanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Adayların akademik ertelemesi ile akademik başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu; aylık gelir ve anne-baba eğitim düzeyleri ile akademik erteleme ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, gün içerisinde kullanılan ortalama teknolojik cihaz süresi ile akademik erteleme ölçeğinden alınan puan arasında pozitif yönlü ve düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca serbest zamanını evde kitap okuma, film izleme vb. işler ile değerlendiren öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Samawi, Alramamna, Alkhatib ve Alghafary (2021) Ürdün'de 430 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin orta seviyede olduğunu, akademik erteleme davranışı ile istenmeyen davranışlar arasında negatif bir ilişki bulunduğunu, istenmeyen davranışların oluşmasına sebep olan akademik erteleme konusunda en önemli boyutların sınıf yönetimi ve sınıf içi organizasyon olduğunu saptamışlardır.

Eravcı Özcan (2020) araştırmasını 590 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda akademik erteleme davranışı ile algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı (öğrencilerin okul ve derslerle ilgili konularda algılamış oldukları destek) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkide akıllı telefon bağımlılığının kısmi aracılık rolünü üstlendiği, kızların erkeklere göre daha az akademik erteleme davranışında bulunduğu ve öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça akademik erteleme davranışının görülme sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Li, Gao ve Xu (2020), üniversite öğrencilerinden oluşan 483 kişinin katıldığı araştırmada; akıllı telefon bağımlılığının, öğrencilerdeki akademik öz-yeterlilikleri olumsuz yönde yordadığı ve akademik erteleme davranışlarının görülme sıklığını arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir.

Afzal ve Jami (2018), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akademik erteleme davranışının nedenlerini incelemiştir. Başarısız olma korkusu, risk alma durumu ve görevden kaçınma durumları en önemli nedenler olarak ortaya çıkmıştır.

Çetin ve Ceyhan (2018) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Akademik Ertelme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan inanç, Öz- Düzenleme ve Akademik Başarı ile ilişkisi” adlı araştırmada; lise öğrencilerinde öz-düzenlemenin akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-düzenleme değişkenini yaş ve genel akademik not ortalamasının izlediği verisi elde edilmiştir. Sürekli kaygının ise akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya konmuştur.

Demir (2018), lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilere ait bazı değişkenleri (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve lise türü), akademik erteleme ve üstbilis becerilerine göre incelemiştir. Lise son sınıftan 492 öğrencinin katıldığı araştırmaya göre öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri ile üstbilis becerilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları akademik erteleme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre değişmediğini; puanla öğrencilerin devam ettikleri lise türü ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik erteleme puanları ile üstbilis puan ortalamalarının pozitif yönlü düşük ilişkide olduğu görülmüştür.

Ekici, Oruç ve Çolakoğlu (2018), “Üniversite Öğrencilerinin Özsaygının Ertelme Davranışlarına Etkisinin Araştırılması” konulu araştırmada üniversitelerin farklı bölümlerinde okuyan toplam 378 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırmaya göre; öz saygı ile erteleme davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öz saygı arttıkça erteleme davranışının da arttığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca eğitim görülen alanın erteleme davranışı üzerinde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Mostafa (2018) tarafından ortaokulda ilk sınıfa giden ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde akademik erteleme, öz-yeterlilik inancı ve akademik başarı değişkenleri incelenmiştir. Mısır’da üç farklı ortaokulda öğrenim gören ve öğrenme güçlüğü yaşayan

100 kız öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak öz-yeterlilik inancı ile akademik başarı ve akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde negatif yönde ve akademik başarı ile akademik öz-yeterlilik arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu raporlanmıştır.

Sula Ataş (2018), ergenlik dönemindeki bireylerde akademik öz yeterlik inançları, akademik erteleme davranışları ve mükemmeliyetçilik seviyeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 602'dir. Çalışmadan elde edilen verilere göre ergenlerin akademik öz yeterlik inançları ile akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki vardır. Ergenlerdeki mükemmeliyetçilik düzeyi ölçeği "kendine yönelik" alt boyutu puanı ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan ergen bireylerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve akademik öz yeterlik inançlarının, akademik erteleme davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ergenlerin akademik öz yeterlik inançları ile akademik erteleme davranışları cinsiyete göre farklılaşırken sınıf seviyesinde bir farklılık göstermemektedir.

Şimşek (2018) tarafından ortaöğretimdeki öğrencilerde görülen mükemmeliyetçilik durumları, akademik erteleme davranışları ve olumsuz değerlendirilme korkusu ilişkisi ve bu duruma benlik saygısı aracının rolü incelenmiştir. Çalışmanın örnekleminde Mersin'deki farklı lise ve sınıf düzeylerinde okuyan 683 lise öğrencisi yer almıştır. Akademik erteleme davranışı ile olumsuz değerlendirilme korkusu, mükemmeliyetçilik toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemeyi pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkilerde benlik saygısının tam aracı rolü olduğu görülmüştür. Ek olarak mükemmeliyetçiliğin aile beklentileri alt boyutu dışındaki alt boyutları ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkilerde benlik saygısının kısmi aracılık rolüne sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Baltacı'nın (2017), "Sınıf Öğretmenlerinin Beş Faktör Kişilik Özelliklerine Göre Erteleme Davranış Eğilimlerinin Belirlenmesi" araştırmasında, Ankara ilinin 25 ilçesinde çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Erteleme davranışı ile yaş, cinsiyet, mesleki çalışma süresi, kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve erteleme davranışı eğiliminde % 39'luk kısmın kişilik özellikleri ile açıklandığı bulgusuna yer verilmiştir.

Gürültü ve Deniz'in (2017) çalışmasında lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı eğiliminin ortalama değerin üzerinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetlere göre incelendiğinde ise kız öğrenciler daha az akademik erteleme davranışı yaparken, sosyal medya kullanımının akademik erteleme davranışını artırdığı görülmüştür.

He (2017) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları incelenmiş ve ertelemeye bağlı olarak oluşan psikolojik etkiye bakılmıştır. Araştırmaya farklı yaş gruplarından, eğitim durumlarından ve ülkelerden 201 öğrenci dahil olmuştur. Araştırma sonucuna göre; yaş artışı ile erteleme arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle lisansüstü öğrencileri lisans öğrencilerine göre daha az akademik ertelemeye bulunmaktadır. Sosyal medyada harcanan zaman ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerin %66'sı kendini ertelemeci olarak nitelendirmiştir. Öğrencilerden % 97'sinin farklı erteleme düzeyinde erteleme yaptığı (her zaman %12, çok sık %36, bazen %37, nadiren %12), %48'inin her zaman veya çok sık erteleme yaptığı görülmüştür. Stres, motivasyon eksikliği, tembellik, uzun süre internet kullanımı ve görev zorluğu akademik ertelemeye sebep olan en önemli etmen iken öğrencilerin %80'i erteleme yaptıklarında endişe hissettiklerini ifade etmiştir.

Çetin (2016), lise öğrencilerinde akademik erteleme düzeyini ve farklı cinsiyette olan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. 1607 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Akademik erteleme eğilimi cinsiyet, sınıf seviyesi, mezun olunan lise türü ve devamsızlık ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin akademik ertelemeleri orta düzeyde çıkarken cinsiyetin anlamlı bir etkisi olduğu ve kız öğrencilerin daha az akademik erteleme yaptığı, okul türünün ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Karataş ve Bademcioğlu (2015), “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Açıklanması” isimli ve 213 adayla yaptıkları çalışmalarında, kişilik özelliklerinin (dışadönüklüğün, yumuşak başlılığın, sorumluluk sahibi olmanın, duygusal dengesizliğin ve deneyime açıklığın) akademik erteleme ile ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre dışa dönüklüğün daha fazla olduğu ve cinsiyet değişkeni ile akademik erteleme arasında bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Karabıyık, Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol'un (2015), üniversite öğrencilerinde akademik erteleme düzeyini belirlemek için yaptıkları araştırmaya 278 erkek ve 305 kadın toplam 583 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, cinsiyet ile akademik erteleme düzeyleri arasında farklılık görülmediği; sınıf düzeyi ve fakültelere göre anlamlı bir farklılık olduğu; akademik erteleme düzeyi ile akademik başarı puanları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Cerino (2014), üniversite öğrencileri arasındaki akademik erteleme, öz yeterlik ve akademik motivasyon ilişkisini 101 katılımcıdan aldığı veri ile incelemiştir. Akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasında anlamlı ve negatif bir sonuç bulmuştur. Akademik erteleme ile akademik motivasyon arasında anlamlı olmayan negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak akademik motivasyon ve öz yeterlik ilişkisinin, akademik erteleme ilişkisinden daha zayıf bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Khan, Arif, Noor ve Muneer (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında; cinsiyetler arasında akademik erteleme davranışı bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kadınların erkeklere göre daha az erteleme davranışı yaptıkları bulunmuş ve daha küçük yaşta olan katılımcıların erteleme davranışını daha fazla gösterdikleri belirtilmiştir.

Seo (2012) akademik başarı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üniversitede okuyan 172 öğrenciden veriler toplanmıştır. Öğrencilerin sınavlara çalışmak için son günü beklemeleri, pasif veya aktif ertelemeci davranışları bu ilişkiye etki etmektedir. Sınava yoğun çalışma ile akademik başarı arasında bir ilişki çıkmazken akademik başarı ile pasif veya aktif erteleyici olma ve sınava çalışmayı son zamanlara bırakma arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tanrıkulu (2013) yılındaki araştırmasında, 420 lise öğrencisinin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygısı ilişkisini sosyo-demografik özellikler açısından irdlemiştir. Çalışmanın sonucu olarak; öğrencilerdeki akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, başarılı olunan dersler, anne eğitim durumu, harçlık durumu, ders çalışma süresi, okulda bulunan zaman dışında yapılan alışkanlıklara göre öğrencilerde akademik erteleme davranışlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha az erteleme yaptıkları sonucu elde edilmiştir. Bir başka sonuç olarak anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiği görülmüştür.

Akdemir (2013), ilköğretim çağındaki öğrencilerde Facebook tutumları ile akademik erteleme davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkisiyi incelemiş ve akademik ortalama puanı ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü; Facebook tutumu ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Kandemir (2012) “Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık, Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması” isimli çalışmada; Ankara’daki farklı dershanelerde üniversiteye hazırlanan 376 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırmaya göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının; benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle açıklanabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Sabouri ve Norzad (2011), üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme ve nitelik ilişkisini incelemiştir. 203 lisans öğrencisinden elde edilen bulgulara göre başarı ve akademik erteleme ile kontrol odağı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki ortaya konmuştur. Aynı şekilde akademik erteleme ile kontrol edilebilirlik odağı ilişkisi de anlamlı ve olumsuz ilişki olarak bulunmuştur.

Sarioğlu’nun (2011) yaptığı araştırmaya 593 öğrenci katılmıştır. Öğretmen adaylarının Akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyen araştırmanın sonucuna göre “Davranışlardan Şüphe” boyutu ile akademik erteleme eğilimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Birey hata yapmaktan ve başarısızlıktan kaçındıkça akademik erteleme eğilimi de artmaktadır. “Hatalara Aşırı İlgi” ve “Ailesel Eleştiri” boyutları ile akademik erteleme eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik düzeyinin “Düzen” ve “Kişisel Standartlar” boyutu ile akademik erteleme eğilimi arasında negatif yönlü ilişki çıkmıştır. Akademik erteleme eğilimi ile alt boyutları olan Hatalara Karşı İlgi, Davranışlardan Şüphe ve Ailesel Eleştiri boyutlarında erkekler kızlara göre daha yüksek puan almışlardır. Yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı bir fark bulunmazken, akademik başarısı düşük olan bireylerin akademik erteleme eğiliminin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Charlebois (2007) öğrencilerde görülen akademik erteleme davranışlarının, önemsenmeyen akademik başarı, endişe ve fiziksel sağlık problemleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademik erteleme konusunda yaş dikkate alınması gereken bir etken olarak bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre yaşça büyük olan bireyler, akademik ertelemeyi daha fazla yapmaktadır.

Özer (2005), akademik erteleme davranışındaki yaygınlık, ertelemenin muhtemel nedenleri, cinsiyetler arası farklılık ve akademik erteleme-akademik başarı ilişkisine bakmıştır. Araştırmaya katılan 784 üniversite öğrencisinin yarıdan fazlası (%52'si) akademik erteleme davranışında bulunduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucuna göre, kız öğrenciler lehine bir sonuç elde edilmiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az erteleme davranışında bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca akademik başarı ile akademik erteleme davranışı ilişkisi negatif yönlü ve anlamlı olarak bulunmuştur. Akademik erteleme yapmayan bireylerin, yapan bireylere göre akademik olarak daha iyi durumda olduğu görülmüştür. Akademik erteleme davranışının muhtemel sebepleri arasında tembellik, risk alma davranışı, başarısızlık korkusu ve kontrol edilmeye karşı isyan üzerinde durulmuştur.

Çakıcı (2003) lise ve üniversitede okuyan öğrencilerin genel erteleme ve akademik erteleme davranışı ile özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı durumlarını araştırmıştır. Araştırmada toplam 627 öğrenci yer almıştır. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı lise öğrencilerine göre daha fazladır. Özsaygı seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha az erteleme davranışı gösterdikleri ortaya konurken okul başarısından memnuniyet düzeyi, kişinin kendine dönük mükemmeliyetçiliği ve kişinin kendinden beklenenle ilgili mükemmeliyetçiliğinin, lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışları hakkında üzerinde durulması gereken yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anthony ve Owens (1997) araştırmasında Avustralya'da bir ilköğretim okulu ve lisede öğrenim gören 418 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada akademik güven-akademik başarı ve akademik başarı-akademik erteleme ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre bireyin akademik başarısı arttıkça akademik erteleme azalmaktadır. Ayrıca bireyin akademik başarısı arttıkça bireydeki akademik güven de artmaktadır.

Akademik erteleme son zamanlarda çok çalışılan konulardan birisidir ve lisans öğrencileriyle yapılan çalışmaların daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Akademik erteleme ile ilgili çalışmalarda erkek bireyler aleyhine bulgulara rastlanırken yaş değişkeninde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Akademik başarı ile erteleme arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Akademik erteleme ile sosyal medya bağımlılığı arasında ise pozitif bir ilişkiden bahsedilebilmektedir.

2.6.3 Özerk Öğrenme ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Manzoor, Dastgir ve Waqas (2023) özerk öğrenmenin üniversite öğrencilerindeki akademik motivasyona etkisini araştırmışlardır. 29'u kontrol ve 31'i deney grubunda olmak üzere 60 öğrencinin dahil edilmiş ve deney grubundaki öğrenciler özerk öğrenme yaklaşımı ile derslerini işlerken kontrol grubu geleneksel eğitim ile derslerini yapmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarını ölçmek için akademik motivasyon ölçeği kullanılırken çalışma pandemi sebebiyle çevrim içi olacak şekilde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda özerk öğrenmenin öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

El-Khayaty (2022) 18-27 yaş arası 100 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada, özerk öğrenme ile dil öğrenme arasında yakın bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin özerklikleri ile dil yeterliliklerinin gelişimi, yaşamları ve dil öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve özerk öğrenmenin grup çalışması yaparken sorunsuz ve işbirliği içinde çalışmayı gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Maguatcher, Hulda ve Ning (2022) tarafından yapılan araştırmada 189 üniversite öğrencisinden bilgi toplanmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (108) özerk öğrenme planı geliştirebildiğini ve sadece bir kişinin bu beceriyi yapamadığını tespit etmişlerdir. Öğrenciler öğrenim hedefleri doğrultusunda öğrenme planlarını kendileri belirleyebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin özerk öğrenmenin farkında olmadıkları, 8 kişi dışındaki öğrencilerin özerk öğrenmenin anlamını ve önemini anlamadığı görülmüştür. Öğrenciler özerk öğrenme ile kendi kendine öğrenme kavramlarını birbirine karıştırarak iki kelimenin de aynı tanıma sahip olduğu konusunda kavram yanılgısı yaşamışlardır.

Savaş Yağcı (2022) Bilim Sanat Merkezlerine (BİLSEM) giden özel yetenekli 3-8.sınıf seviyesindeki 208 kız ve 180 erkek öğrenci üzerinde özerk öğrenme becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları incelemiştir. Bu iki değişken arasında 3,4,5.sınıflar düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, 6,7 ve 8.sınıf seviyelerinde pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. 3,4,5.sınıf öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir. 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinde ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu ve toplam puanda kızlar lehine fark görülürken, bağımsız öğrenme boyutunda anlamlı bir fark çıkmamıştır. 3,4,5.sınıf öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri sınıf seviyesine göre ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu ve özerk öğrenme toplam puanı anlamında 3.sınıflar lehine farklılık göstermiştir. 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinde ise hem alt boyutlar hem de toplam ölçek bazında anlamlı bir fark oluşmuş ve 7.sınıfların puanları

diğer seviyelere göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmaya dahil olan tüm sınıf seviyesindeki öğrencilerde özerk öğrenme düzeyleri okul öncesi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Wiwin, Widiati ve Tarisman'ın (2022) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin özerk öğrenmesini teşvik etmede dijital teknolojinin etkililiği ele alınmıştır. Araştırmada 2015-2020 arasındaki çalışmalar filtrelenmiş ve Google Scholar'daki 7 makale, Science direk'ten 1.215 makale ve Sinta'dan 4 makale incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre, öğrencilerin özerk öğrenmelerini destekleyen yedi uygulama olduğu belirtilmiştir: Bilim, Multimedya Destekli Öğretim (MAI), Bilgi İletişim Teknolojileri (ICT'ler), Memrises, Quizlet, Socrative, Sli-do ve Üç Boyut (3D) uygulamaları. Burada isimleri geçen sanal ortamlar, öğrencilerin uzaktan eğitim, sınıf içi öğrenme etkinlikleri ve kendi kendine eğitim etkinlikleri gibi koşullarda özerk öğrenmelerini teşvik etmelerine olanak sunmaktadır.

Madran (2020) 9-12.sınıflar arasındaki 1053 öğrenci ile yaptığı çalışmada özerk öğrenme ile cinsiyet ve mezun olunan bölüm (sayısal, eşit ağırlık ve bölüm seçmeyen) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, özerk öğrenme ile sınıf düzeyleri ve okul türlerine (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi) göre anlamlı bir fark olduğu ve özerk öğrenme ve başarı yönelimleri kavramlarının birbiri ile pozitif ilişkili olduğu verilerine ulaşmıştır.

Xie (2020) “Covid-19 döneminde öğrenciler için özerk öğrenme materyallerinin etkililiği: Bir vaka çalışması- Daxie İlkokulu” isimli araştırmasında ilkokul ikinci ve beşinci sınıflardan 220'si kontrol, 229'u deney grubundan olmak üzere 449 öğrenciyle çalışmıştır. Sonuç olarak Covid-19 etkisi altındaki dönemde özerk öğrenme materyallerinin birçok ders için etkili olduğu, öğrencilerin otonom öğrenmelerinin sadece bazı dersler için fayda sağladığı, deney grubundaki özerk öğrenme konusunda genel olarak daha iyi olduğu ve kırsal kesimden gelen öğrencilerin özerk öğrenme yeteneğinin daha az olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Gültaş (2019) lisede öğrenim gören ve yaşları 14-19 arası değişen 786 ile öğrenci ile yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin özerk öğrenme düzeyi ile başarı yönelim puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Cinsiyete göre özerk öğrenme ölçeği düzeyi anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre erkeklerin özerk öğrenme ölçeği ve alt boyut puanları kızların puanından düşüktür. Özerk öğrenme ölçeği ders çalışma

alışkanlıkları ve bağımsız öğrenme puanları öğrencilerin sınıfına göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir.

Karademir ve Akgül (2019) 5, 6, 7 ve 8.sınıftan 388 öğrenciden veri toplamıştır. Özerk öğrenme becerileri ile ilgili olarak öğrencilerin orta düzey özerk öğrenme becerilerine sahip olduğu, kız öğrenciler lehine “Bağımsız Öğrenme” ve “Çalışma Becerileri” alt boyutlarında ve “Toplam Özerk Öğrenme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu, 5.sınıflar lehine bir anlamlı farklılık görüldüğü ve anne-baba tutumunun anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Ayrıca demokratik ve otoriter öğretmen tutumu ile özerk öğrenme becerileri arasında demokratik öğretmen tutumu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler yönelimli akademik risk alma davranışları ve özerk öğrenme becerileri puanları arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir.

Ilıman (2018) lisede okuyan 11.sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu belirlemiştir. Kız öğrencilerin daha yüksek özerk öğrenmeye sahip olduğu, kitap okuma ile özerk öğrenme düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu, İngilizce film izlemeyenlerin, şarkı dinlemeyenlerin ve İngilizce dersinde not tutmayanların daha düşük özerk öğrenme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların özerk öğrenme düzeyleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında zayıf ve pozitif yönlü (2*2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin alt ölçeklerinden biri) bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çelik (2017), üstün yetenekli öğrencilerin özerk öğrenme becerileri ile yaratıcı biliş arasındaki ilişkiyi ve bu iki yapının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı biliş ve özerk öğrenme açısından cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaratıcı biliş ile özerk öğrenmenin pozitif yönlü ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakul (2016) yaşam boyu öğrenme ile özerk öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediği ve Sakarya ilinden 657 ortaokul öğrencisi ile yaptığı araştırmada yaşam boyu öğrenme ile özerk öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili olduklarını; özerk öğrenme ve alt boyutlarının yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığını bulmuştur. Ayrıca özerk öğrenme, yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etkilere sahip bir yapı olarak belirlenmiştir. Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeylerine bakıldığında özerk öğrenme açısından 6.sınıflar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Alkan (2015) aynı üniversitede beş farklı alanda öğrenim gören 370 öğretmen adayı ile yaptığı araştırma sonucunda, erkek öğretmen adaylarının özerk öğrenme puan ortalamalarının, kadın adayların özerk öğrenme puan ortalamalarından düşük olduğunu; yaş, coğrafi bölge, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi yerleşim birimi değişkenlerine göre özerk öğrenme ölçeğinden alınan puanlarda anlamlı bir farklılık oluşmadığını belirlemiştir. Öğretmen Lisesi mezunları ile Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları arasında Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Genel not ortalamalarına bakıldığında özerk öğrenme ölçeğinin tamamı arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki; özerk öğrenme puanları ile özyeterlik ve motivasyon arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Deregözü (2014), öğretmen adaylarındaki özerk öğrenme seviyesini araştırmış ve bu grubun özerk öğrenme alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Buna göre aday öğretmenlerin özerk öğrenme alışkanlıkları ile yaş ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve kız öğrenciler lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Özerk öğrenme alışkanlıkları ile sınıf seviyesi ve eğitim durumu arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Öğrenciler genel olarak özerk öğrenme açısından iyi bir düzeydedir.

Liu (2012) çalışmasında yabancı dil kaygısı, öğrenme motivasyonu, özerklik ve dil yeterliği ilişkisini incelemiştir. Üstünoğlu'nun (2009) Dil Öğrenmede Özerklik Envanteri'nin kullanıldığı çalışmaya 70 erkek ve 80 kadın olmak üzere 150 kişi katılmıştır. Bulgulara bakıldığında, yabancı dil kaygısı ile öğrenme motivasyonu, dinleme yeterliği, okuma yeterliği ve öğrenen özerkliği arasında yüksek ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Bireylerde özerklik gelişimi için motivasyonun varlığı ve düzeyinin önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ng, Confessore, Yusoff, Aziz ve Lajis (2010) tarafından yapılan araştırmada; düşük gelir ve düşük akademik başarısı olan 425 öğrenciden veri toplanmıştır. Buna göre öğrenci özerkliğinin veya öğrenme kapasitesinin bireylerin akademik başarısının belirlenmesinde önemli rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğrenci özerkliğinin daha yüksek seviyede bir bellek oluşumunu sağladığı, bağımsız öğrenme becerisini düzenlediği ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci özerkliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

Hsieh (2010), araştırmasında Tayvan'da bir üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte olan 35 öğrencinin motivasyonunu ve öğrenme faaliyetlerini incelemiştir. Öğrencilerin özerk olarak dil öğrenme davranışları ile bireyselleştirilmiş öğrenme

merkezlerinden faydalanmaları arasındaki ilişkiye baktığı araştırmasında, İngilizce öğrenmek amacıyla bu merkezleri kullanmada daha fazla özerk açıklamalar sunulmuştur. Bireyselleştirilmiş öğrenme merkezlerinin kullanımı ile özerklik derecesi arasında yüksek pozitif bir ilişki çıkmıştır. Bireyselleştirilmiş öğrenme merkezleri daha fazla kullanan bireylerin özerk öğrenme davranışları da daha yüksek düzeydedir.

Üstünlüoğlu (2009), yaptığı çalışmada üniversitede eğitim gören öğrencilerin ve eğitim veren öğretmenlerin özerk öğrenmeye dair sorumluluk ve yeterlilikleri ile sınıf içi ve sınıf dışı özerk etkinliklere yönelik algıları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırmaya 162 kadın ve 158 erkek olmak üzere 320 öğrenci ve 8 kadın 16 erkek olmak üzere toplam 24 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kendilerine yönelik algılarının yeterli düzeyde olduğu fakat sorumluluk almadıkları; öğretmenlerin de öğrencilerin sorumluluklarını alamayacaklarını düşündükleri için öğrencilerin üstlenmesi gereken birçok sorumluluğu kendilerinin üstlendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenci özerkliği kavramını daha iyi anlamaları ve lisans programlarına özerk öğrenmeyle ilgili bir eğitimin dâhil edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Özerk öğrenme araştırmaları çoğunlukla dil öğrenimi konularına yoğunlaşmaktadır. Ayrıca cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine sonuçlara rastlanmaktadır. Yapılan bu araştırmada ise Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Özerk Öğrenme değişkenleri ve aralarındaki ilişkiler özellikle pandemi dönemini yaşayan öğrenciler üzerinden incelenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, araştırma evreni ve örneklemine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, var olan bir durumu ortaya koymak, onunla ilgili bulgulara ulaşmak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama araştırmaları bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi durumlarının belirlendiği ve genellikle diğer modellere göre daha büyük örneklem içeren araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016, s.177). Betimsel olan tarama çalışmaları genelde “ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi sorulara cevap arar. Bu cevapları ararken geniş kitle içerisinde araştırmacının belirlediği sorular ve sorulara verilecek cevap şıkları kullanılır. Tarama araştırmaları belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2016, s.178). İki ve üzeri sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yüzdesini belirlemeye yönelik olan araştırmalar İlişkisel Tarama modelleridir. Yaşadığımız her olay veya durum bir şekilde birbiriyle ilişkili durumdadır ve bu noktada birindeki bir etki, değişim veya gelişme diğerlerini de etkilemektedir. Elde edilen veriler o konuda tam anlamıyla bir ilişkinin varlığını ifade etmese de o konuda bir fikir ve işaret olarak değerlendirilebilir (Karasar, 2016, s.114).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmada araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ili Kulu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ikinci kademedede öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda 2022 yılı itibari ile Kulu ilçesinde ilköğretim ikinci kademedede öğrenim gören 2015 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmuştur (Kulu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2021). Çalışmada Kulu ilçesinde bulunan ilköğretim ikinci kademedeki genel durumun ortaya konulması amaçlandığından tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere yönelik örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cohen, Manion ve Morrison'un (2005) örnekleme hatası ile güven düzeyi arasındaki ilişkiye bağlı olarak belirledikleri "Örneklem Büyüklüğü Tablosu"ndan yararlanılmıştır. Tabloya göre 2015 kişilik bir hedef kitleyi, %95 güven düzeyine göre tolere edilebilir %5'lik hata için, en az 322 kişinin temsil edeceği varsayılmıştır. Buna göre ilçe merkezinde yer alan üç ortaokulda okulda öğrenim gören 416 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu okulların seçilme nedeni, Konya ilindeki tipik okulları temsil ediyor olmalarıdır. Araştırma kapsamında veri toplanan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğrencilere İlişkin Kişisel Bulgular

KİŞİSEL BİLGİLER	GRUP	N	%
Cinsiyet	Kız	230	55,3
	Erkek	186	44,7
Sınıf	5	101	24,3
	6	119	28,6
	7	91	21,9
	8	105	25,2
Okul	A Ortaokulu	84	20,2
	B Ortaokulu	116	27,9
	C Ortaokulu	216	51,9
Aile Gelir Durumu	0-1000	195	46,9
	1001-5000	150	36,1
	5001 ve üzeri	71	17,1
Anne Meslek	Ev Hanımı	384	92,3
	İşçi	15	3,6

	Diğer	17	4,1
	Babam yok	17	4,1
Baba Meslek	İşçi	183	44,0
	Memur	15	3,6
	Diğer	201	48,3
	Okul terk	62	14,9
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	155	37,3
	Ortaöğretim	157	37,7
	Üniversite	42	10,1
	Okul terk	29	7,0
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	128	30,8
	Ortaöğretim	198	47,6
	Üniversite	61	14,7
	Evet	177	42,5
Akıllı Telefon	Hayır	187	45,0
	Ortak	52	12,5
	Evet	149	35,8
Tablet	Hayır	202	48,6
	Ortak	65	15,6
	Evet	74	17,8
Bilgisayar	Hayır	269	64,7
	Ortak	73	17,5
	1 saatten az	124	29,8
Akıllı Telefon/Tablet/Telefonda Oyun Oynanan Süre	1-2 saat	106	25,5
	2-3 saat	75	18,0
	3-4 saat	37	8,9
	4 saatten fazla	74	17,8
	Kardeşim yok	29	7,0
	1 tane	55	13,2
Kardeş Sayısı	2 tane	99	23,8
	3 tane	88	21,2
	4 ve fazlası	145	34,9
	Sabit bağlantı	298	71,6
İnternet Bağlantısı	GSM hatlarından	55	13,2
	Yok	63	15,1
Ebeveynin dijital oyun oynama durumuna	Evet	120	28,8
	Hayır	296	71,2

Araştırma kapsamındaki katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’e göre öğrencilerin % 55,3’ü (230) kız, % 44,7’si (186) erkektir. Öğrencilerin %24,3’ü (101) beşinci sınıfta, %28,6’sı (119) altıncı sınıfta, %21,9’u (91) yedinci sınıfta ve %25,2’si (105) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Öğrencilerin %20,2’si (84) A Ortaokulu, %27,9’u (116) B Ortaokulu ve %51,9’u (216) C Ortaokulu’nda okumaktadır. Ailelerin gelir durumları incelendiğinde öğrenci ailelerinin %46,9’u (195) aylık 0-1000 TL arası, %36,1’i (150) aylık 1001-5000 TL arası ve %17,1’i (71) aylık 5001 TL ve üzerinde geliri bulunmaktadır.

Öğrencilerin anne meslekleri incelendiğinde % 92,3’ünün (384) ev hanımı, %3,6’sının (15) işçi ve %4,1’inin (17) farklı mesleklerde çalıştığı görülmektedir. Babaların ise %44 ‘ünün (183) işçi, %3,6’sının (15) memur olduğu ve %48,3’ün (201) ise farklı mesleklerde çalıştığı görülmektedir. Annelerin %14,9’u (62) okul terk, %37,3’si (155) ilköğretim, %37,7’si (157) ortaöğretim ve %10,1’i (42) üniversite ve üzeri mezunudur. Babaların %7’si (29) okul terk, %30,8’i (128) ilköğretim, %47,6’sı (198) ortaöğretim ve %14,7’si (61) üniversite ve üzeri mezunudur. Öğrencilerin %7’sinin (29) kardeşi bulunmamakta, %13,2’sinin (55) 1 tane, %23,8’inin (99) 2 tane, %21,2’sinin (88) 3 tane ve %34,9’unun (145) 4 ve fazlası kardeşi bulunmaktadır.

Öğrencilerin %42,5’inin (177) akıllı telefonu bulunmakta, %45’inin (187) akıllı telefonu bulunmamakta, %12,5’i (52) ise ebeveynlerinin telefonunu kullanmaktadır. Öğrencilerin %35,8’inin (149) tableti bulunmakta, %48,6’sının (202) tableti bulunmamakta, %15,6’sı (65) ise ebeveynlerinin tabletini kullanmaktadır. Öğrencilerin %17,8’sinin (74) bilgisayarını bulunurken, %64,7’sinin (269) bilgisayarını bulunmamakta, %17,5’i (73) ise ebeveynlerinin bilgisayarını kullanmaktadır. Öğrencilerin %29,8’i (124) günlük 1 saatten az, %25,5’i (106) 1-2 saat arası, %18’i (75) 2-3 saat arası, %8,9’u (37) 3-4 saat arası ve %17,8’i (74) 4 saatten fazla akıllı telefon/tablet/telefonda oyun oynamaktadır. Öğrencilerin %71,6’sının (298) sabit internet bağlantısı bulunmakta, %13,2’sinin (55) GSM hattı bağlantısı bulunmakta, %15,1’inin (63) ise internet bağlantısı bulunmamaktadır. %28,8 oranında (120) öğrencinin ebeveyni dijital oyun oynamakta, %71,2 oranda (296) ebeveyn dijital oyun oynamamaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenmesi arasındaki ilişki ve çeşitli demografik bilgiler açısından bu

ölçek maddelerine verilen cevaplar incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

3.3.1 Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ-7)

Dijital oyun bağımlılığı düzeyini belirlemek için Lemmens vd. (2009) tarafından geliştirilen, Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin çalışmasında yaşları 12-18 arası olan ve araştırma tarihinden önceki 6 ayda bir bilgisayar/ video oyunu oynamış / oynamakta olan öğrenciler yer almıştır. Ölçek beşli likert tipinde, 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en az 7 en fazla 35 puan alınabilmektedir. 21 madde ve 7 alt boyut içeren DOBÖ-21 ölçeği kısaltılarak 7 maddeye uygun hale getirildiği için DOBÖ-7 ismi verilmiştir. Ölçekteki maddelerden örnek olarak (5.madde) “Oyun oynamadığın zaman kendini kötü hissettin mi?” şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.73 olarak tespit edilmiştir. Orijinal DOBÖ-7 ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik Cronbach alfa değerleri 0.92, CFI=0.904, RMSEA=0.053 (90% CI=0.049 ve 0.056) bulunarak ölçeğin kullanılabilir olduğu sonucunu vermektedir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerlilik açımlayıcı faktör analizi (AFA) toplam varyansın %56,96’sını açıkladı ve faktör yükleri 0.52-0.77 arasında değişti. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) için Ki- Kare değeri ($\chi^2=14.22$, $p=0.37$ $sd=14$) anlamsız bulunurken bu değer anlamsız olması ($p>0.05$) iyi bir model uyumunu göstermektedir. Diğer uyum indeksi değerleri RMSEA= 0.012, CFI=0.99, GFI=0.96, AGFI=0.92, ve SRMR=0.06 olarak bulunmuştur. DFA ve AFA’dan önce maddeler arası korelasyon matrisi ($p<0.001$ Kaiser-MeyerOlkin (KMO) (KMO=0.756) ve Barlett’s testi ($p<0.001$) sonuçlarından hareketle faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğü uygun ve yeterli sayıdadır. Ölçeğe göre, ergenin oyun bağımlısı olup olmadığını tespit etmek için monotetik ve politetik olmak üzere iki tanı kullanılmıştır. Katılımcılar 7 maddenin tamamını 3 (bazen) ve üzerinde olarak değerlendiriyorsa ise yani en az 21 puan elde ediyorsa monotetik tanıya göre oyun bağımlısı diye tanımlanabilir. 7 maddenin en az 4’ünü 3 (bazen) ve üzerinde olarak ifade ediyor ise yani en az 15 puan alıyorsa politetik formata göre oyun bağımlısı olarak tanımlanmıştır. Bu anlamda politetik formatta bir öğrencinin bağımlı olarak tanımlanma ihtimali monotetik formattaki ihtimalinden daha yüksektir. Verilen cevaplara göre alınacak ortalama puanın artışının katılımcıların oyun bağımlılığı düzeyini ifade ettiği belirtilmiştir (Irmak & Erdoğan, 2015). Bu araştırma kapsamında Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.69 olarak hesaplanmıştır. Bu değer bağlamında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2 Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belirlemek için araştırmada Çakıcı (2003) tarafından öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belirlemeye yönelik geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz (2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19) ve 7 olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17) olmak üzere toplam 19 maddeden oluşan beş dereceli “Likert Tipi” maddeler bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerden örnek olarak (11.madde) “ Ödevlerimi/ Projelerimi zamanında teslim ederim.” şeklindedir. Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen yanıtlar “5= Beni tamamen yansıtıyor”, “4 = Beni çoğunlukla yansıtıyor”, “3 = Beni biraz yansıtıyor”, “2 = Beni çok az yansıtıyor”, “ 1= beni hiç yansıtmıyor” şeklinde beş basamaklı likert tipini temsil etmektedir. Ölçekte akademik erteleme içeren maddeye “Beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “Beni tamamen yansıtıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Verilerin okunabilmesinde, beşli ölçek dereceleri, 0,80 ($5-1=4$; $4/5=0,80$) oranında eşit aralıklara dağılmıştır. Bunun sonucunda davranışlara ilişkin etki düzeyi aralıkları; Beni Tamamen Yansıtıyor (4,20-5,00), Beni Çoğunlukla Yansıtıyor (3,40- 4,19), Beni Biraz Yansıtıyor (2,60-3,39), Beni Çok Az Yansıtıyor (1,80-2,59), Beni Hiç Yansıtmıyor (1,00-1,79) olarak tespit edilmiştir (Durdu, 2019). Ölçeğe ilişkin ortalama aralıkları ve puan değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını, akademik erteleme seviyelerinin yükseldiğini göstermektedir. Akademik Erteleme Ölçeği’nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanırken ölçeğin 1. Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89; 2. Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84 olmuştur. Spearman Brown İki yarım test güvenirliği, on maddelik birinci yarım test için .87; dokuz maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmış ve test-tekrar test korelasyon katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı 1. Faktör için .80; 2. Faktör için .82 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği’nin yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda, güvenirlik kriterlerini karşıladığı görülmektedir (Çakıcı, 2003). Araştırma kapsamında Akademik Erteleme Ölçeği’nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.62 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2

Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Ortalama Aralıkları ve Puan Değerleri

Ortalama Aralığı	Karşılık Gelen Toplam Puan	Seçenekler	Puan Değeri	Üstbiliş Düzeyi
4,20-5,00	79,9 – 95	Beni tamamen yansıtıyor	5	Çok yüksek
3,40-4,19	64,6 - 79,79	Beni çoğunlukla yansıtıyor	4	Yüksek
2,60-3,39	49,4 - 64,59	Beni biraz yansıtıyor	3	Orta
1,80-2,59	34,2 - 49,39	Beni çok az yansıtıyor	2	Düşük
1-1,79	19 - 34,19	Beni hiç yansıtmıyor	1	Çok düşük

3.3.3 Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)

Araştırma kapsamında, öğrencilerin özerk öğrenme puanlarını belirlemek amacıyla Macaskill ve Taylor'ın (2010) geliştirdiği, Arslan ve Yurdakul'un (2015) Türkçe'ye uyarladığı 12 maddelik Özerk Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerden örnek olarak (8.madde) “ Zaman yönetimim iyidir.” şeklindedir. Öğrenciler verilen ifadeleri 5'li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki kendilerine uygun rakamlardan birini işaretleyerek doldurmaktadır. Ölçekteki puanlardan 1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum cümlesine karşılık gelmektedir. Ölçeğe ilişkin puan aralıkları ve seviyeler Tablo 3'te verilmiştir (Ilıman,2018).

Özerk Öğrenme Ölçeği'nin (Autonomous Learning Scale) bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları olarak iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin orijinali ile yapılan çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .81, bağımsız öğrenme alt ölçeği için .83 ve ders çalışma alışkanlıkları alt ölçeği için ise .72 değerlerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu katsayılar .70 seviyesinden yüksek olduğu için tüm ölçekler için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçeye uyarlanması sürecinde katılımcı öğretmenlere bir hafta arayla önce ölçeğin İngilizce hali, sonra Türkçe formu e-postayla gönderilmiş, uygulanmış ve uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekle aynı sonuçları verdiği görülmüştür. İki alt boyutu olan ölçeğin Bağımsız Öğrenme boyutunda (özerk öğrenmedeki temel özellikler; öğrenme sorumluluğu, tecrübe edinmeye açık olma, iç motivasyon ve yeni etkinliklerle baş etmede öz-güven nitelikleri) baştaki 7 madde, Ders Çalışma Alışkanlıklar boyutunda (zamanı yönetme, erteleme, tek başına çalışma tutumu

gibi çalışma ve öğrenme) sondaki 5 madde yer almaktadır. Buradan elde edilen puanların toplanmasıyla Özerk Öğrenme puanı ortaya çıkmaktadır. Alt boyutlardan elde edilen puan yüksek ise, ilgili alt boyuttaki özelliklere yüksek dereceden sahip olduğunu ifade etmektedir. Özerk Öğrenme Ölçeği'nden alınan puanın yüksekliği ise bireyin özerk öğrenme derecesinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca 12 madde ve 2 alt ölçekten oluşan modelin uyumu için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: χ^2 (Chi-square)= 207.03, RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .062, NFI (Normed Fit Index)= .94, CFI (Comparative Fit Index)= .96, IFI (Incremental Fit Index)= .96, RFI (Relative Fit Index)= .93, GFI (Goodness of Fit Index)= .96, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)= .94, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)= .044 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilen hali için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .80 olarak elde edilmiştir. Ölçeğe ait maddelerin korelasyon değerleri Tablo 4'te verilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015). Araştırma kapsamında Özerk Öğrenme Ölçeği Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçek geneli için 0.80, bağımsız öğrenme alt boyutu için .71 ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu için ise .62 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4 Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim düzeyi, akıllı telefon, tablet, bilgisayara sahip olma ve evde internet olma durumu değişkenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler, üniversiteden alınan etik izin (EK-1) ve Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik sitesine yüklenen izin formlarının ardından Konya ili ve Kulu İlçeleri Milli Eğitim Müdürlüklerinin onayı ile verilen araştırma izinleri (EK-2) doğrultusunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ili Kulu ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç ortaokuldaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Okullarda uygulamaların yapılması için planlama yapılarak uygun gün ve saatlerde bizzat araştırmacı tarafından sınıflara girilmiş, ölçekler anlatılmış, açıklamalar yapılmış ve gelen sorulara cevaplar verilmiştir. İlgili öğretmenlere anket soruları ve amacı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca okul rehberlik öğretmenleri başta

olmak üzere okuldaki müdür, sınıf öğretmeni, öğrenciler ve Kulu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgilerin gizliliği ve sadece araştırma sonuçları için kullanılacağı, öğrencilerin isimleri gibi özel bilgilerinin bulunmadığı demografik bilgi formu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Doldurulan formların toplanması sürecinde analiz olacak formlar kontrol edilmiş ve eksiklik olan durumlara hemen müdahale edilerek veri kaybı, iptal olma vb. durumlar önlenmeye çalışılmıştır. Bütün bu uygulamalar LGS takvimi düşünülerek planlanmıştır. Veriler Mayıs- Haziran 2022 tarihlerinde toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23.0 programından yararlanılmıştır. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Araştırma verileri üzerinde gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre ($p=0,000$) dağılım normal gözükmemektedir. Ancak örneklem sayısı büyüdükçe bu test istatistiği anlamlı olarak çıkmaktadır. Bu nedenle çarpıklık ve basıklık katsayılarından elde edilen sonuçlar daha güvenilir bilgi sunmaktadır. Tablo 4'te verilen ölçeklere ilişkin puanlardan elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının $+3$ ile -3 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğe ilişkin puanların normal dağıldığını göstermektedir. Analizlerde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların sosyo-demografik verilerine ilişkin frekans ve yüzdelere; Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu (DOBÖ-7), Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ) ve alt boyutları ve Akademik Erteleme Ölçeğine (AEÖ) ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlere ve çarpıklık ve basıklık katsayılarına yer verilmiştir. Katılımcıların DOBÖ-7, ÖÖÖ ve AEÖ puanlarının sınıf düzeyi, öğrenim görülen okul, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, akıllı telefon, tablet, bilgisayar bulunma durumu, günlük bilgisayar/telefon/tablette oyunlara ayrılan süre, sahip olunan kardeş sayısı ve internet erişim imkânına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA); cinsiyet ve ebeveynin dijital oyun oynama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyi ile akademik ertelemeleri ve özerk öğrenme arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Tablo 3
Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
AEÖ	.499	.254
DOBÖ-7	.550	-.226
ÖÖÖ	-.337	-.174
Bağımsız Öğrenme	-,451	,024
Ders Çalışma Alışkanlıkları	-,348	-,255

Tablo 3'te araştırmada kullanılan ölçeklere ait madde sayıları ve Cronbach alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 4
Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Özerk Öğrenme Ölçeklerinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach alfa
AEÖ	19	.92
DOBÖ-7	7	.69
ÖÖÖ	12	.80
Bağımsız Öğrenme	7	.71
Ders Çalışma Alışkanlıkları	5	.62

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında cevabı aranacak alt problemler sırayla ele alınmış ve her alt probleme ait verilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan istatistikî sonuçlar ışığında bulgular, yorumlar ve tartışmalar ifade edilmiştir.

4.1 İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Ölçekler ve Alt Boyutlar	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	416	7,00	30,00	15,23	5,00

Tablo 5'e göre öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nden aldığı en düşük puan 7, en yüksek puan ise 30'dur. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nde alınabilecek en düşük puan 7 iken en yüksek puan 35 olabilmektedir. Bireyi oyun bağımlısı olarak niteleyebilmek için ölçekteki tüm maddelere 3 ve üzeri puan verilmesi gerekmektedir ve

toplam puan olarak 21 ve üzeri puan alan bireylerin oyun bağımlısı tanımlaması yapılabilmektedir (İrmak & Erdoğan, 2015). Uygulamaya katılan öğrencilerin aldıkları ortalama puan 15,23'tür. Ölçekten alınan ortalama puan, öğrenci ortalamasının bağımlılık düzeyinde olmadığını ve orta düzeyin altında bir puan ortalaması olduğunu ifade etmektedir. Oyun bağımlısı nitelmesi yapabilmek için ölçekten alınan toplam puanın 21 ve üzerinde olması gerekmektedir. Küçükvardar ve Türel (2022), üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada oyun oynanan sürenin pandemide arttığını bulmuştur. Pandemi öncesinde 1-3 saat oyun oynayanların oranı (%45) ve 4-6 saat oynayanların oranı (%27,5) olurken pandemi sürecinde 4-6 saat oyun oynayanların oranı %45'e yükselmiştir. Araştırmadaki "Hergün oyun oynarım." maddesine cevap veren bireylerin oranının % 62 olduğu, en çok kullanılan aracın hem kız (%46,2) hem erkek (%30) bireylerde telefon olduğu ve ortalamasının %36,5 olduğu görülmüştür. Bireylerin %62'si hergün en az bir defa oyun oynadığını ifade etmiştir.

Ulaş (2022), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini orta seviyenin altında bulmuştur. Dijital oyun bağımlılığı açısından kız öğrencilerin bağımlılık seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucu çıkmıştır. İnternet kullanım süresine bağlı olarak, kullanılan süre fazlalaştıkça internet bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığının da arttığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumları ve çalışma durumlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aktaş ve Bostancı Daştan (2021), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, pandemi sürecinde bireylerin daha fazla süre dijital oyun oynadığı, oyun aracı olarak telefonları (%91,1) tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden süre olarak daha fazla oyun oynadığı sonucu elde edilmiştir. Pandemi öncesinde 0-1 saat oyun oynayanların oranı %61,1 ve 4 saat üstü oynayanların oranı %7,3 iken pandemi sürecinde 0-1 saat oynayanların oranı %52,5'e düşmüş, 4 saat üstü oynayan oranı ise 14,3'e yükselmiştir. Pandemi döneminde kız öğrenciler oyun oynama sürelerinin azaldığını, erkek öğrenciler ise arttığını düşünmektedirler. Güzen (2021), ebeveynlerin desteğini alarak 4-6 yaş arası çocuklarla çalışma yapmış ve pandemi öncesi ve sürecindeki durumu araştırmıştır. Çalışmasının bulgularında pandemi sürecinde araştırmaya katılan gruptaki çocuklarda dijital oyun bağımlılığı eğiliminin artış gösterdiği, annelerin babalara oranla çocuklarını daha az dijital yönlendiren taktik benimsediği, anne çalışma süresi ile dijital bağımlılık eğilimi puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, erkek çocukların dijital bağımlılık eğilimi puanına yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Aktaş (2018), ortaokul

öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin %4,7'sinin puanlarının internet bağımlılığı puanı sınırında, %0,4'ünün internet bağımlısı ve %13'ünün dijital oyun bağımlısı olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ile dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kız öğrencilerin daha az bağımlı olduğu sonucuna erişilmiştir. Sınıf düzeyi ile anne eğitim düzeyi arttıkça dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığının da arttığı sonucu elde edilmiştir. Babası lise ve üniversite mezunu olanların, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre daha fazla dijital oyun bağımlısı olduğu, baba eğitim durumu ile internet bağımlılığı arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo-5'teki puanlar doğrultusunda pandemi dönemi ve sonrasında bu bireylerin bağımlı olmadığı sonucunun çıkmaması olumlu ve dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü pandemi nedeniyle çocukların uzaktan eğitim alarak evde kaldığı, dışarı çıkma ile ilgili kısıtlamaların yaşandığı, teknolojik gelişmelerin hızlı ve teknolojik aletlerin ulaşılabilir olduğu bir süreçte dijital bağımlılık ölçeği puanının düşük olması önemli ve sevindirici bir sonuçtur.

4.2 İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Akademik Erteleme Ölçeğine İlişkin Bulgular

Ölçekler ve Alt Boyutlar	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Akademik Erteleme Ölçeği	416	35,00	88,00	57,52	9,77

Tablo 6'ya göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan 57,52'dir. Tablo 7'de ölçeğe ilişkin olarak çalışmaya katılan öğrenciler en düşük 35, en yüksek puan ise 88 puan almıştır. 57,52 ortalama puan öğrencilerin orta seviyede bir erteleme davranışı gösterdiklerini yansıtmaktadır. Bu puandan hareketle öğrencilerin sayı

bakımından görevlerini erteleme davranışlarının ve erteleme seviyelerinin yarıdan fazla olduğu söylenebilir. Ölçek puan aralığına göre “Beni biraz yansıtıyor” için verilen değerlere (2,60-3,39 ortalama*19 madde) yani 49,4- 64,41 puan aralığına denk gelmekte ve orta seviyeyi işaret etmektedir. Öğrencilerin erteleme ile ilgili görüşleri doğrultusunda verilen her beş ödev veya sorumluluktan üçünü ertelediği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucuna bakıldığında hiçbir öğrencinin 95 puan almadığı, tam ve mutlak bir erteleme yapmadığı görülmektedir. Anketten alınabilecek en düşük puan olan 19 puanı hiçbir öğrencinin almaması da öğrencilerin akademik erteleme konusunda sorun yaşadığını göstermektedir. Yani her öğrencinin erteleme ile ilgili bir kararının olduğunu, erteleme yaptığını ifade etmektedir. Ayrıca bu durum öğrencilerin zaman zaman erteleme yaptığını gösterirken başka bir açıdan bakıldığında ankete cevap veren her öğrencinin erteleme yaptığını ortaya koymaktadır. Bu sonucun, tüm sorumlulukların zamanında ve tam olarak yerine getirilmesinde problemler olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Çünkü bu ölçekten alınan puanlara göre öğrenciler sorumlulukların yapılmasında erteleme davranışı göstererek sınava çalış(a)mama, düşük not alma, ödevleri zamanında ver(e)meme, ilgili konunun tamamına zaman ayır(a)mama gibi bazı olumsuzluklar yaşayabilmektedir.

Caratiquit ve Caratiquit (2023), araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı, akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Düzgün (2022), yaptığı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışında 54-58 (95 puan üzerinden) puan aralığında ve orta seviyede oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çakın’ın (2021) yaptığı çalışmada ise pandemi döneminde akademik erteleme düzeyleri incelenen üniversite öğrencilerinin düşük düzey ertelemeye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çam (2021), cinsiyetin akademik erteleme ölçeğinin alt boyutuyla bir ilişkisinin olmadığını; akademik ertelemenin yaş değişkenine göre sorumsuzluk ve akademik güvenin algılanan niteliği arasında anlamlı düzeyde fark yokken öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu; akademik erteleme alt boyutlarının akıllı telefon kullanım süresine göre sorumsuzluk ve akademik görevin algılanan niteliği arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken öğretmenlere ilişkin olumsuz algı, akademik mükemmeliyetçilik alt boyutları arasında anlamlı düzeyde fark görülmediğini tespit etmiştir. Kürker (2021), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada akademik erteleme ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. Sosyal

medya bağımlılığı ile akademik erteleme arasında düşük ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İhtiyaç doyumu alt boyutlarından özerklik boyutu ile akademik erteleme ve sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı, düşük düzey ve negatfi ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kibaroglu (2020), araştırmasında dijital oyun bağımlılığı ve akademik erteleme puanları arasında aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki saptamıştır. Sınıf düzey ile akademik erteleme puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı elde edilmiştir. Durdu (2019) tarafından akademik erteleme ile aile geliri, anne-baba eğitim durumu ve sınıf seviyesi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; sosyal medya bağımlılığı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Demir (2017), ergenlerin akademik ertelemesi üzerine yaptığı çalışmada ergenlere ait ortalama puanını 55,43 olarak bulmuş ve elde edilen bu puanın orta seviye olduğunu ifade etmiştir. Erteleme davranışının azlık-çokluk miktarı olarak bu seviye yorumlanabilir. Benzer şekilde Kara (2019), Özer ve Akay (2020), Seyfi (2019) ve Yardım (2021) çalışmaya katılan öğrencilerin akademik ertelemelerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Berber Çelik ve Odacı (2015), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin daha az erteleme yaptığı, ikinci sınıfa giden bireylerin üçüncü sınıfa gidenlere göre az erteleme yaptığı, akademik başarıları yüksek öğrencilerin daha az erteleme yaptığı ve öğrenim görülen fakülte ile erteleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir.

4.3 İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Ölçeği Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeğinden ve ölçeğin Bağımsız Öğrenme ile Ders Çalışma Alışkanlıkları alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Özerk Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutlarındaki Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçekler ve Alt Boyutlar	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Özerk Öğrenme Ölçeği	416	16,00	60,00	43,18	8,53
<i>Bağımsız Öğrenme</i>	416	7,00	35,00	25,23	5,34
<i>Ders Çalışma Alışkanlıkları</i>	416	5,00	25,00	17,94	4,07

Tablo 7'ye göre öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan 43,18'dir. Ölçeğe ilişkin öğrencilerin aldığı en düşük puan 16, en yüksek puan ise 60'tır. Öğrencilerin bu ölçeğe verdikleri cevaplardan aldıkları ortalama puanın özerk öğrenme anlamında orta seviyenin üstünde olduğu görülmüştür. Öğrenciler özerk öğrenme konusunda kendilerini yeterli ve iyi düzeyde görmektedirler. Öğrencilerin sınıf, ders, okul ve evlerinde onların özerkliğini destekleyen ortamların varlığından söz edilebilir. Okulda öğretmenler ve evde aile bireyleri tarafından bireyin özerkliğinin önemsendiği söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından olan Bağımsız Öğrenme ortalama puanları 25,23 olurken Ders Çalışma Alışkanlıkları alt boyutunda ortalama puan 17,94 olmuştur. Tüm maddelere göre alınabilecek en yüksek olan 60 puanı alan öğrenci bulunurken en düşük puan 12'yi alan öğrenci çıkmamıştır. “Özerk öğrenme düzeyim en üstte.” diyebilen öğrencinin var olmasına ilave olarak kendini bu konuda tamamen yetersiz gören öğrencinin çıkmaması olumlu bir durum olarak nitelenebilir.

Savaş Yağcı (2022), özerk öğrenme becerileri ile özel yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını araştırmıştır. 3,4,5.sınıflardaki öğrencilerin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken 6,7,8.sınıftaki öğrencilerin düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 3,4,5.sınıf öğrencilerinin özerk öğrenme beceri düzeyleri cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. 3,4,5.sınıf öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyleri sınıf seviyesine göre ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu ve özerk öğrenme toplam puanı anlamında 3.sınıflar lehine farklılık göstermiştir. 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinde ise hem alt boyutlar hem de toplam ölçek bazında anlamlı bir fark oluşmuş ve 7.sınıfların puanları diğer seviyelere göre daha yüksek çıkmıştır. Madran (2020), özerk öğrenme ile sınıf düzeyleri ve okul türlerine (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi) göre

anlamli bir fark olduğu ve özerk öğrenme ve başarı yönelimleri kavramlarının birbiri ile pozitif ilişkili olduğu verilerine ulaşmıştır. Ilıman (2018), çalışmasında bu araştırma sonucunda çıkan ortalama puan değerlerine yakın değerler bulmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerinin çevrelerince desteklenmeleri, sınıf içinde öğretmenlerin öğrencilerin özerk öğrenmelerini destekleyen uygulamalar yapmaları ile açıklanabilir. Ayrıca  ğretmenlerin özerk öğrenme konusunda bilgi sahibi olması, öğrencileri yüreklendirici olmaları, ailelerin evde aynı şekilde öğrencilere destek olarak onların özerk öğrenmelerine destek olmaları sebebiyle bu şekilde bir puanlamanın oluşması açıklanabilir. Yurdakul (2016), yaşam boyu öğrenme ile özerk öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki yapının birbiriyle ilişkili olduklarını, özerk öğrenme ve alt boyutlarının yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığını bulmuştur. Ayrıca  zerk öğrenme, yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etkilere sahip bir yapı olarak belirlenmiştir.  zerk  ğrenme ve yaşam boyu öğrenme bakımından kız öğrenciler lehine anlamli bir farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeylerine bakıldığında özerk öğrenme açısından 6.sınıflar lehine anlamli farklılık ortaya çıkmıştır.

Alkan (2015), kadın  ğretmen adaylarının özerk öğrenme puan ortalamalarının, erkek adayların özerk öğrenme puan ortalamalarından yüksek olduğunu; yaş, coğrafi bölge, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi yerleşim birimi değişkenlerine göre özerk öğrenme  l eğinden alınan puanlarda anlamli bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Genel not ortalamalarına bakıldığında özerk öğrenme  l eği ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamli bir ilişki; özerk öğrenme puanları ile  zyeterlik ve motivasyon arasında olumlu yönde anlamli bir ilişki bulunmuştur. Kaya (2012),  zerk öğrenme ile mezun olunan lise türü ilişkisinde meslek liseleri lehine bir ilişki, özerk öğrenme etkinliklerinde erkekler lehine anlamli çıkarken özerk öğrenme materyallerinde kızlar lehine sonuç çıkmıştır.

4.4 İlköğretim II. Kademe  ğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve özerk  ğrenme Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme puanları arasındaki korelasyona ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Özerk Öğrenme Puanları Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	Dijital Oyun		Akademik Erteleme		Özerk Öğrenme		Bağımsız Öğrenme Alt Boyutu		Ders Çalışma Alışkanlıkları Alt Boyutu	
	r	p	r	p	r	p	r	p	R	p
Dijital Oyun Bağımlılığı	-	-	,209	,000*	-,329	,000*	-,267	,000*	-,338	,000*
Akademik Erteleme	-	-	-	-	,133	,007*	,164	,001*	,063	,197
Özerk Öğrenme	-	-	-	-	-	-	,929	,000*	,875	,000*

* $p < 0.05$

Tablo 8'e göre öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları ile Akademik Erteleme Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları ve Özerk Öğrenme Ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < .05$). Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları ile Akademik Erteleme Ölçeği puanları ($r = 0.209$, $p < .05$) arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna karşın Özerk Öğrenme Ölçeği puanları arasında ($r = -0.329$, $p < .05$) bağımsız öğrenme alt boyutu puanları arasında ($r = -0.267$, $p < .05$) ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu puanları arasında ($r = -0.338$, $p < .05$) orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça (ölçekten alınan yüksek puan bağımlılığın arttığını göstermektedir) akademik erteleme puanları artmaktadır. Tabloya göre dijital oyun bağımlılığı arttıkça özerk öğrenme, bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları puanları düşmektedir. Başka bir deyişle Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyutları arasında negatif bir etkileşim bulunduğu söylenebilir. Dijital oyun bağımlılığı bireyi ekran başına bağlama özelliği ile bireyin kendi sorumluluk alma, zamanı yönetme, planlama becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Zamkı (2022) yaptığı araştırmada oyun bağımlılığı ile akademik erteleme arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Kibaroglu (2020) araştırmasında dijital oyun bağımlılığı ve akademik erteleme puanları arasında aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki saptamıştır. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı arttıkça, tablet, bilgisayar, cep

telefonu gibi araçların başında geçirdikleri süre artmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar için soyut olan “zaman” kavramı tam olarak anlaşılmamış olabilmektedir. Video, sosyal medya, oyun vb. sebebiyle ekran başında çok fazla vakit geçirilmekte (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021) ve geçen sürenin farkına varılmamaktadır. Bu geçen ve kontrol edilemeyen zaman bireyin günlük ders programının arka planda kalmasına ve aksamasına sebep olabilmektedir. Çocuğun fiziksel ihtiyaçları (yemek, uyku, dinlenme gibi) daha öncelikli olduğu için mecburen feda edilmesi gereken zaman, ertelenmek durumunda kalınan olaylar konu tekrarı, sınava hazırlık, ödev yapma, vaktinde uyuma, evdeki sorumluluklar gibi diğer aktivitelerden olmaktadır. Jankovic, Nikolic, Vukonjanski ve Terek (2015; akt: Dokumacı, 2018) araştırmalarında bireylerin yapması gereken akademik görevlerini yaptıklarını ve bunun için bir zaman ayırdıklarını ancak bir zaman kısıtlamasına gidilmesi gereken durumda bunun sosyal medya siteleri ve akıllı telefon kullanımından kısıllanacak, vazgeçilecek bir zaman olmadığı yorumunu yapmışlardır. Bu durum zaman yönetimi konusunda bireyleri olumsuz etkileyebilmektedir. Erteleme davranışı kısa vadede negatif duyguları düzenleme açısından olumlu gibi algılansa da uzun vadede strese (Watkins & Moulds, 2005) neden olur. Dolayısıyla bu durumun bireyin özerk öğrenme tutumuna da olumsuz etki ettiği söylenebilir. Dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme arasında doğru bir orantı görülebilirken, dijital oyun bağımlılığı ile özerk öğrenme arasında ters yönlü bir orantıdan söz edilebilir. Kibaroglu (2020) araştırmasında akademik erteleme davranışı ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Demir (2017) araştırmasında internet bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü bir bulgu saptamıştır. Elhatip (2018) araştırmasında oyun bağımlılığı ve akademik erteleme arasında aynı yönde bir ilişki tespit etmiştir. Güngör ve Koçak (2020) akademik erteleme ile telefon bağımlılığı arasında aynı yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gürültü ve Deniz (2017) sosyal medyayı uzun süre kullanmanın akademik ertelemeye sebep olabileceğini ifade etmiştir. Sosyal medya artık sadece bir paylaşım alanı değil oyun, yazışma, iletişim, etkinlik planı gibi olaylara da imkân veren bir platformdur. Dijital oyun bağımlılığı yüksek öğrencilerin benzer şekilde akademik erteleme davranışı noktasında yüksek puan aldıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak eğlenceli, haz veren bir ortamdan çocukların ayrılmakta zorlanmaları, çocukların oyunları oynamak için kullandığı sürenin fazla olması sebebiyle arta kalan zamanları kısıtlı olmakta ve kısıtlı zamanda yapılacak başka etkinlik, aktivite veya aciliyeti olan konulardan dolayı ertelemeye meyilli olmaları

kaçınılmaz olarak görülebilir. Dela Vega, Flores ve Magusib (2017) araştırmalarında eğer eş zamanlı bitirilmesi gereken iki görev varsa ve bunlar arasından bir seçim yapılacaksa bireylerin memnuniyet ve haz alacakları görevi bitirmeyi seçtiklerini belirtmiştir. Aynı araştırmada akademik görevler ve sosyal medya gibi eğlenceli konulara ayrılan veya ayrılacak zamanın birbirinin yerini almaya başladığı ifade edilmektedir. Bu sebeple de ertelemelerin olması kaçınılmaz durmaktadır. Zevk veren, haz duyulan etkinlik yapmak veya zaman geçirmek var iken bireylerin akademik görevlerden ve sorumluluklardan kaçması anlaşılabilir bir davranış olarak görünmektedir.

Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği puanları ile Özerk Öğrenme Ölçeği puanları ($r=0.133$, $p<.05$) ve bağımsız öğrenme alt boyutu puanları arasında ($r=0.164$, $p<.05$) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna karşın Özerk Öğrenme Ölçeği alt boyutu olan Ders Çalışma Alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Akademik erteleme yüksek olan birey aynı zamanda özerk öğrenme anlamında da yüksek puana sahip şeklinde yorumlanabilir.

4.5 İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Bazı Demografik Özelliklerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanlarının öğrencilerin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, anne-baba mesleği, akıllı telefon, tablet veya bilgisayar sahibi olma, günlük bilgisayar/telefon/tablet için ayrılan zaman, kardeş sayısı, internet bağlantı türü ve anne baba dijital oyun oynama durumu) açısından incelenmesi sonucunda elde edilen veriler Tablo 9 ile Tablo 20 arasında sunulmuştur.

Tablo 9’da ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 9

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
AEÖ	Kız	230	56,53	9,00	2,284	,023*
	Erkek	186	58,75	10,55		
DOBÖ-7	Kız	230	14,75	4,94	2,175	,030*
	Erkek	186	15,82	5,02		
ÖÖÖ	Kız	230	43,96	8,46	2,075	,039*
	Erkek	186	42,22	8,53		
Bağımsız Öğrenme	Kız	230	25,81	5,22	2,455	,015*
	Erkek	186	24,52	5,42		
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Kız	230	18,14	4,10	1,119	,264
	Erkek	186	17,69	4,04		

* $p < 0.05$

Tablo 9'a göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme ölçeği bağımsız öğrenme alt boyut ve toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Ancak Özerk Öğrenme Ölçeğinin ders çalışma alışkanlıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Cinsiyete göre öğrencilerin akademik erteleme durumlarına bakıldığında kız (56,63) ve erkek (58,75) öğrencilerin ölçekten elde ettikleri ortalama puanlar her iki cinsiyetteki öğrencilerin akademik erteleme davranışı konusunda kendilerini “Biraz Yansıttığını (ölçeğe göre 3 puan)” ifade etmektedir. Cinsiyet açısından karşılaştırma yapıldığında erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla akademik erteleme yaptıkları, ödevlerini zamanında yapmada sorun yaşadıkları, sorumlulukların yerine getirilmesi noktasında ertelemeyi fazla kullandıkları söylenebilir. Bu durumun nedeni kültürel, toplumsal, coğrafi konum, öğrenim görme isteği, öğrenme merakı, günlük plan yapma veya kız öğrencilerin akademik olarak ileriye gitmeleri düşüncesinin ve isteğinin fazla olması, sorumluluk olarak daha dikkatli ve gayretli olmaları, proje, sınav ve ödevleri

konusunda daha titiz ve dikkatli davranmaları, görevlerini daha fazla önemsemeleri, zamanında çalışma, teslim etme konusunda daha hassas davranmaları ile açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde Akkuş (2018), Arslan (2013), Atamtürk, Var ve Gökler (2020), Özcan (2020), Özzorlu (2018) ve Yayı ve Düşmez (2016) de çalışmalarında cinsiyet değişkeni bağlamında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla akademik erteleme yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak cinsiyete göre kız ve erkek öğrenciler arasında farkın olmadığı bazı araştırma sonuçları da Akdemir (2013), İlter (2019), Oran (2016), Ulukaya (2012) ve Yılmaz (2022) bulunmaktadır. Gündüz (2020) ise araştırmasında ortaokuldaki kız ve erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini orta düzeyde bulmuş ve kız öğrencilerin daha fazla bağımlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre akademik ertelemenin cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelendiği çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarında cinsiyet faktörüne bakıldığında erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığına verdikleri cevapların ortalamasının (15,82) kız öğrencilerin ortalamalarından (14,75) anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla dijital oyun oynamaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu sonuç erkeklerin teknoloji ile daha fazla ilgilenmesi, erkeklerin daha erken yaşlarda telefona sahip olması, boş zaman değerlendirme, ailelerin bireyler üzerindeki denetimi ve farklı etkinlikler için boş zaman yaratabilme bakımından cinsiyet olarak farklı bakış açıları, oyunların hitap ettiği kitleler arasındaki cinsiyet farklılıkları veya erkek bireylere hitap eden oyun türü ve içeriklerinin daha fazla olması kızların eğitim hayatını sürdürmeye daha istekli olması ve derslerine daha fazla yoğunlaşmalarıyla açıklanabilir. Buradaki puan ortalamalarına bakıldığında yakın olduğu sonucu da yorumlamaya değer bir durum olarak durmaktadır. Gelişen dünya, teknoloji ve ulaşılabilirlik sebebiyle artık içerikler ve oyunlar anlamında kız öğrencilere veya gruplarına yönelik uygulamaların artmış olması, ailelerin oyun oynamaya bakış açılarında çocuklarının cinsiyetlerini ayırmadan gösterdiği tutum, davranışlar, verdiği tepkiler ve kız çocuklarının da teknolojik cihazlar veya uygulamalarla daha fazla ilgilenmesi bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Alkan, 2015; Erboy, 2010; Erkilic, 2021; Eryılmaz & Çukurluöz, 2018; Gökçearslan & Durakoğlu, 2014; Griffiths & Davies, 2005; Horzum vd., 2011; Kibaroglu, 2020; Kurt, Dogan, Erdogmus & Emiroglu, 2018; Kurtbeyoglu, 2018; Tuncay & Göger, 2022). Kız ve erkek öğrenciler arasında dijital oyun bağımlılığı anlamında bir farkın olmadığı

bulgularına ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Horzum, 2011; Özcan, 2020; Taş, Eker & Anlı, 2014). Özçelik (2022) ergenlerle yaptığı çalışmasında kızların oyun bağımlılığı düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Özerk Öğrenme Ölçeği puanları incelendiğinde ise, erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin eğitimlerine devam etme isteklerinin ve kendi kararlarını kendilerinin vermelerinin bu noktada etkili olduğu söylenebilir. Alt boyutlar incelendiğinde kız öğrencilerin bağımsız öğrenme kapsamında yer alan tecrübe edinmeye açıklık, sorumluluk, iç motivasyon ve yeni etkinliklerle baş etmede öz-güven nitelikleri konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir. Ders çalışma alışkanlıkları alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmaması kız ve erkek öğrencilerin zaman yönetimi, yalnız çalışma tutumu, erteleme gibi çalışma uygulamaları ve öğrenme konularında birbirinden farklılaşmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Özerklik kavramı 21.yüzyıl becerileri arasında ifade edilmektedir. 21.yüzyıl öğrenme becerileri arasında yer alan başlıklara bakıldığında bunlardan birisi otonom becerilerdir. Otonom beceriler ise özdenetim, özyönetim, kendi başına ve grup olarak çalışma becerisinin bir araya gelmesiyle oluşan özerk öğrenme becerisi olarak da ifade edilir (Orhan Göksun, 2016). Erten (2022) 21.yüzyıl öğrenen becerilerini kullanabilmeyi incelediği çalışmasında kız öğrencilerin puanını erkek öğrencilerden daha yüksek bulmuştur. Araştırmayla benzer doğrultuda Deregözü (2014), Gültaş (2019), İlman (2018), İmre (2015), Sakai, Takagi ve Chu (2010) ve Yurdakul (2016) da çalışmalarında özerk öğrenmede cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çelik (2017), Madran (2020) ve Pesen, Oral ve Bulut (2018) araştırmalarında özerk öğrenme ölçeğinde ortalama puan ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Damar (2016) ise yaptığı araştırma sonucunda erkek öğrenciler lehine yüksek puan alındığını ifade etmiştir.

Tablo 10’da ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 10

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Gruplar arası fark
AEÖ	5	101	59,29	10,62				
	6	119	57,23	9,74				
	7	91	57,05	9,58	3	1,556	,200	-
	8	105	56,56	9,03				
DOBÖ-7	5	101	15,46	5,15				
	6	119	14,41	4,82				
	7	91	15,18	4,66	3	1,919	,126	-
	8	105	15,97	5,26				
ÖÖÖ	5	101	45,28	9,08				
	6	119	43,21	7,85				
	7	91	42,17	8,55	3	3,203	,023*	8-5
	8	105	41,99	8,43				
Bağımsız Öğrenme	5	101	26,28	5,99				
	6	119	25,31	4,82				
	7	91	24,56	5,00	3	2,131	,096	-
	8	105	24,72	5,45				
Ders Çalışma Alışkanlıkları	5	101	19,00	4,03				
	6	119	17,90	3,98				
	7	91	17,61	4,28	3	3,488	,016*	8-5
	8	105	17,26	3,87				

* $p < 0.05$

Tablo 10'a göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Ölçeklerden elde edilen verilere göre en yüksek erteleme puanına sahip sınıf beşinci sınıflar olurken en düşük ortalamaya sahip sınıf olarak sekizler görülmektedir. Anlamlı farklılık olmasa da sınıf düzeyi arttıkça erteleme davranışının azaldığı görülmektedir. Bu durum çocukların, okul kültürüne uyum, ders çalışma alışkanlığı kazanma, yaşa bağlı sorumluluklarının farkına varabilme

(olgunlaşma) günlük plan yapmaya başlama, zamanı planlama ve değerlendirme alışkanlığının yerleşmesi, çocukluk devresinin geçilmesi veya geçilmek üzere olması, daha iyi imkânlarda bir lisede öğrenim görmek için girilen LGS sınavı için hazırlanma ile ilgili olabilir. Benzer şekilde Akdemir (2013), Durdu (2019), Kibaroglu (2020), Sarioğlu (2011) ve Yıldırım (2011) öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik erteleme puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Kaya (2020) ve Yılmaz (2022) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda akademik erteleme düzeyinde yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Göral (2020) akademik erteleme seviyesinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığını ortaya koymuştur. Kürkcü (2017) beşinci ve altıncı sınıftaki öğrencilerin yedinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilere oranla akademik ertelemelerinin fazla olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadaki bulgulardan farklı olarak, Çavdar (2020) 11-14 yaş grubundaki çocukların erteleme davranışlarını, Özzorlu (2018) ise ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını incelediği tezinde yaş seviyesi arttıkça ertelemenin arttığı yönünde bulguya ulaşmıştır. Özcan (2020) beş ve altıncı sınıftaki öğrencilerin yedi ve sekizinci sınıftaki öğrencilere oranla akademik ertelemelerinin daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündüz (2020) ise beşinci sınıftaki öğrencilerin akademik erteleme puanının düşük; altı, yedi ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin puanının orta düzeyde olduğunu ve sınıf düzeyi arttıkça erteleme puanının da arttığını tespit etmiştir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Oyun bağımlılığı ölçeğinde anlamlı bir farklılık olmasa da, ortalama en yüksek puanı sekizinci sınıflar alırken en düşük puanı altıncı sınıflar almıştır. Öğrencilerin sosyalleşme isteği, sınav streslerinden uzaklaşmak için oyunlarla eğlenme ve vakit geçirme isteği, ergenlik dönemi davranışları, arkadaşlarının oyun oynaması ve oyunları övücü, isteklendirici anlatımları bu sonuca etki etmiş olabilir. LGS gibi önemli bir sınavın beklediği sekizinci sınıf öğrencilerinin aldıkları yüksek puan onlar açısından problem oluşturabilecek bir durumdur. Altıncı sınıfa giden öğrenciler ise dijital oyunları en az oynayan, onlarla en az zaman geçiren ve görevlerini en az ihmal eden öğrenci grubu olarak görülmektedir. Araştırmayla benzer sonuca Taş, Eker ve Anlı (2014) yaptıkları araştırmada ulaşmışlardır. Beş ve altıncı sınıftaki öğrencilere göre sekizinci sınıf öğrencilerinin daha fazla oyun bağımlısı olduğu sonucu Öncel ve Tekin'in (2015) araştırmasında da görülmektedir. Özcan (2020) 5-8.sınıflar ile yaptığı araştırmasında yedinci ve sekizinci sınıfların akıllı telefon bağımlılığını beş ve altıncı sınıflara göre daha

yüksek bulmuştur. Başka bir araştırmada sekizinci sınıfların altıncı sınıflara göre telefona daha bağımlı olduklarını ortaya koymuştur (Demirel, 2018). Dijital ortamlardaki oyunları en çok oynadıklarını ifade eden, en çok zaman geçiren grup ile en fazla erteleme yapan grubun aynı ve son sınıflar olması dikkat çekicidir.

Öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Sekizinci sınıftaki öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu puanları beşinci sınıftaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Bu bulgu beşinci sınıftaki öğrencilerin zaman yönetimi, yalnız çalışma tutumu, erteleme gibi çalışma uygulamaları ve öğrenme konularında sekizinci sınıftaki öğrencilerden daha iyi olduklarını göstermektedir. Bu durum beşinci sınıftaki öğrencilerin ilköğretim ikinci kademenin başında olmaları nedeniyle yoğun bir ders programının içerisinde bulunmaması, LGS gibi ulusal sınavlara yönelik kaygı taşımaması ve bunun olumlu yansıması şeklinde yorumlanabilir. Sekizinci sınıfların ise yoğun bir ders programı, sınav stresi ve ergenlik döneminde olması gibi etkenlerin Özerk Öğrenme Ölçeği'nden aldıkları puanın daha az olmasına sebep olduğu düşünülebilir. Toplam puan açısından bakıldığında, sınıf düzeyi arttıkça özerk öğrenme puanlarının azalmakta olduğu görülmektedir. Beşinci sınıftaki öğrenciler altıncı sınıftaki öğrencilere göre; altıncı sınıftaki öğrenciler yedinci sınıftaki öğrencilere göre ve yedinci sınıftaki öğrenciler sekizinci sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Beşinci sınıftaki öğrencinin özerk öğrenme düzeyi sekizinci sınıftaki öğrencinin özerk öğrenme düzeyinden daha yüksektir. Ayrıca özerklik puanı ile ilgili, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğrenme konusunda öğretmene veya dışarıdan birinin yardımına ihtiyaç duyma eğiliminde olduğu ortaya konmuş ve bu eğilimde LGS gibi merkezi sınavlar için yapılan takviye, destek kursları ve özel dersler gibi uygulamaların etkisi olduğu belirtilebilir. Yurdakul (2016) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarla yaptığı “Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, sınıf düzeyi yükseldikçe özerk öğrenme puanının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2015), Çelik (2017), Deregözü (2014), Gültaş (2019) ve Pesen vd. (2018) ise araştırmalarında sınıf düzeyi ile özerk öğrenme arasında bir anlamlı ilişkinin olmadığını bulgulamıştır.

Tablo 11’de ölçek puanlarının aile gelirine göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 11

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Aile Gelirine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Aile Geliri	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p
AEÖ	0-1000 TL	195	57,75	9,68			
	1001-5000 TL	150	56,97	9,85	2	,398	,672
	5001 TL ve üzeri	71	58,05	9,96			
DOBÖ-7	0-1000 TL	195	15,21	5,21			
	1001-5000 TL	150	15,48	4,71	2	,529	,589
	5001 TL ve üzeri	71	14,74	5,03			
ÖÖÖ	0-1000 TL	195	42,65	8,89			
	1001-5000 TL	150	43,16	8,21	2	1,441	,238
	5001 TL ve üzeri	71	44,66	8,09			
Bağımsız Öğrenme	0-1000 TL	195	24,94	5,68			
	1001-5000 TL	150	25,28	5,05	2	,918	,400
	5001 TL ve üzeri	71	25,94	4,99			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	0-1000 TL	195	17,71	4,11			
	1001-5000 TL	150	17,88	4,09	2	1,614	,200
	5001 TL ve üzeri	71	18,71	3,88			

* $p < 0.05$

Tablo 11'e göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Akademik Erteleme Ölçeği bağlamında ortalama hane geliri göz önüne alındığında ilgili ölçekten en yüksek puanı ortalama hane geliri 5001 TL ve üzeri olan gruptaki ve en düşük puanı geliri 1001-5000 TL olan gruptaki öğrenciler almıştır. 1001-5000 TL arası gelire sahip öğrencilerde akademik erteleme puanının düşük olmasının nedeni, çocukların ailelerinden daha iyi imkânlarla sahip olmak için daha fazla güdülenmeleri ve okulla ilgili sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri olabilir. Gündüz (2020) anne-baba gelirini düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırıp yaptığı çalışmada hane halkı geliri ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki bulamamış ve belirtilen üç gelir sınıfı da ölçekten orta

derecede bir puan elde etmiştir. Boyalı (2020) ailelerin sosyo-ekonomik durumu (düşük, orta, yüksek) ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptığı çalışmada, bu iki değişken arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğinde en yüksek ortalama puan, 1001-5000 TL hane gelirine sahip ailelerin öğrencilerinde olurken en düşük ortalama puan 5001 TL ve üzeri geliri olan ailelerin öğrencilerinde ortaya çıkmıştır. 0-1000 arası hane geliri olan çocukların dijital oyun bağımlılığı puanlarının düşük çıkması imkânsızlıklar nedeniyle bazı ulaşılmazların olmasından kaynaklanabilir. 5001 ve üzeri hane geliri olan grupta az çıkmasının sebebi ise ailelerin mesleği, kültürel düzeyi ve oyun bağımlılığı konusunda bilgi sahibi olmalarından kaynaklanıyor olabilir. 1001-5000 arası grupta puanın yüksek çıkması ise maddi sorunlar, iş ve farkındalık etkenlerine bağlı olabilir. Hane halkı gelirin göre ailenin imkânları, alınan teknolojik aletlerin kalitesi, donanımsal özellikleri ve çeşidinin artabileceği, hane gelirinin internet bağlantı imkânını etkileyeceği, bu etkenlere bağlı olarak da bağımlılık seviyesinin farklılaşabileceği söylenebilir. Özçelik (2022) yaptığı çalışmada geliri yüksek olan hanelerdeki öğrencilerin düşük hane gelirine sahip olan öğrencilere göre dijital oyun bağımlılık seviyelerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bilgin (2015) de aile geliri arttıkça oyun bağımlılığının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Hane geliri ile dijital oyun bağımlılığı arasında ters orantı bulmuştur. Farklı bir bulguya ulaşan Ekinci, Yalçın, Özer ve Kara (2017), Erboy (2010), Göldağ (2018) ve Kurtbeyoğlu (2018) ise bilgisayar oyunları bağımlılığında hane gelirine göre düşük geliri olan ailelerin çocuklarının bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuyucu (2017) yaptığı çalışmada hane halkı geliri ile alınacak telefonun kalitesinin farklılık göstereceğini, telefonlara yönelik anlam yüklemelerin değişebileceğini, özellikleri iyi olan telefonlarla işlerini sorunsuz ve donmadan halledebilen gençlerin bağımlılık seviyesini artırabileceğini ifade etmiştir.

5001 TL ve üzeri hane gelirine sahip ailelerin öğrencilerinin Özerk Öğrenme Ölçeği puanları en yüksekken, 0-1000 TL arası geliri olan öğrencilerin puanı en düşüktür. Hane halkı geliri arttıkça özerk öğrenme ölçeği ortalama puanının da arttığı söylenebilir. Bu sonuç 5001 TL ve üzeri gelir sahibi olan ailelerin çocuklarının özerk öğrenmeleri konusunda desteklendiği şeklinde yorumlanabilir. Erten (2022) 21.yüzyıl öğrenen becerilerini incelediği çalışmada aile geliri özerk öğrenme ölçeğinden alınan puanlar bakımından alınan puanların ortalama ve üzerinde olduğunu ancak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Aile gelir düzeyinin artmasının 21.yüzyıl öğrenen

becerilerinin kullanılmasına pozitif katkı yaptığını ifade etmiştir. Alkan (2015), Madran (2020) ve Yurt'un (2021) araştırmasına göre özerk öğrenme ölçeği ve alt boyutlarında aile geliri arasında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ve bu sonuçlar araştırma sonucuyla benzerdir.

Tablo 12’de ölçek puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 12

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Anne Eğitimine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
AEÖ	İlköğretim	217	57,53	9,40			
	Ortaöğretim	157	56,86	10,14	2	1,630	,197
	Üniversite	42	59,92	10,12			
DOBÖ-7	İlköğretim	217	15,43	4,82			
	Ortaöğretim	157	14,74	5,07	2	1,394	,249
	Üniversite	42	15,97	5,55			
ÖÖÖ	İlköğretim	217	42,93	8,10			
	Ortaöğretim	157	43,55	8,95	2	,244	,783
	Üniversite	42	43,09	9,21			
Bağımsız Öğrenme	İlköğretim	217	25,11	5,17			
	Ortaöğretim	157	25,42	5,40	2	,154	,857
	Üniversite	42	25,19	6,07			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	İlköğretim	217	17,82	3,97			
	Ortaöğretim	157	18,13	4,29	2	,271	,763
	Üniversite	42	17,90	3,83			

* $p < 0.05$

Tablo 12’ye göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($p > 0.05$).

Araştırmaya göre Akademik Erteleme Ölçeği en yüksek ortalama puanı, annesi üniversite mezunu olan adaylarda olmuştur. En düşük ortalama ise annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde görülmektedir. Başka bir deyişle anne öğrenim durumu üniversite olan

öğrenciler en fazla ertelemeyi yaparken annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler en az erteleme yapmaktadır. Bu sonuç için anne, çocuğun erteleme davranışlarının farkında olabilir, buna rağmen yaparak yaşayarak öğrenmesi ve sorumluluklarını yapmaması durumu ve sonucu ile yüzleşmesi ve bu sayede bir alışkanlık kazandırmak, ders çıkarttırmak ve yaptığı her davranışın mutlaka bir dönüşü olacağı mesajını vermek için müdahale etmediği şeklinde yorumlanabilir. Çavdar (2020), Oran (2016), Toprakyan (2016), Yiğit ve Dilmaç (2011) da akademik erteleme ile anne eğitimi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucunu elde etmiştir. Akdemir (2013) ise anne eğitim durumu ile çocukların akademik erteleme arasında en yüksek erteleme davranışı gösteren öğrencinin annesinin üniversite mezunu olduğunu, en düşük erteleme davranışını gösteren öğrenci annesinin ise ilköğretim mezunu olduğunu ifade etmiştir. Özzorlu (2018) araştırmasında farklı bir sonuçla annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik erteleme durumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nde en yüksek ortalama puan, annesi üniversiteden mezun olan öğrencilerde olurken en düşük ortalama puan ortaöğretim mezunu annesi olan çocuklarda görülmüştür. Annesi çalışan öğrencilerin anne evde yokken, zamanını dijital oyunlara ayırdığı düşünülebilir. Benzer şekilde mezuniyet yükseldikçe dijital cihazlarla ilgili bilgi, beceri veya kullanma durumu farklılaşmaktadır ve anne-baba kullanma durumuna göre de çocuk da etkilenebilmektedir. Aktaş (2018), ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi arttıkça dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Göldağ (2018), anne eğitim durumu daha yüksek olan öğrencilerin annesi ile eğitim düzeyi düşük annelerin puanlarını karşılaştırdığında annesi düşük seviyede eğitim alabilmiş çocukların bağımlılık puanının daha düşük ve aralarında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Gökçearslan ve Durakoğlu'nun (2014) araştırmasında annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan bireylerin oyun bağımlılıklarının en yüksek olduğu, üniversite/yüksekokul mezunu annesi olan çocukların onları takip ederek ikinci sırada olduğu belirlenmiştir.

Özerk Öğrenme Ölçeği için en yüksek ortalama puanı, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde iken en düşük ortalama annesi ilköğretim mezunu olan çocuklarda ortaya çıkmaktadır. Burada annenin imkânları ve eğitim durumu sebebiyle çocuklarına derslerinde bir noktaya kadar yardımcı olabilecek olması ve bu sebeple çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi durumu oluşabileceğinden bu durum olumsuzluk veya eksiklik olarak görülebilir. En düşük ortalamanın ilköğretim mezunu annelerde çıkması bu annelerin

çocuğuna destek olmak isterken yapılan yanlışlar (ödevi annenin yapması, işlem basamaklarının atlanarak sonucun direk söylenmesi vb) neticesinde bireyin özerk öğrenmesini olumsuz etkilemesi ile açıklanabilir. Özerk Öğrenme Ölçeği'nin alt boyutları olan Bağımsız Öğrenme ve Ders Çalışma Alışkanlıklarında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yurt (2021) araştırmasında anne eğitim düzeyi ile özerk öğrenme puanları arasında anlamlı bir fark çıkmadığını bulmuştur ve bu araştırma sonucunu destekleyen bir sonuçtur. Erten (2022) 21.yüzyıl öğrenen becerilerini kullanmayı incelediği çalışmasında anne eğitim düzeyi ile ilgili bölümde lise ve ortaokul mezunu annelerin yüksek puan elde ettiği sonucuna ulaşmıştır. Özerk öğrenmenin de 21.yüzyıl becerileri içerisinde olması sebebiyle bu annelerin yüksek olan becerilerinin çocukları için, onların yararına kullanmaları beklenerek ve çocukların özerk öğrenmesine katkıda bulunacağı ifade edilebilecektir.

Tablo 13'te ölçek puanlarının baba gelirine göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 13

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Baba Eğitimine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p
AEÖ	İlköğretim	157	57,85	9,55			
	Ortaöğretim	198	57,02	9,37	2	,557	,574
	Üniversite	61	58,32	11,57			
DOBÖ-7	İlköğretim	157	15,77	4,80			
	Ortaöğretim	198	14,87	5,02	2	1,515	,221
	Üniversite	61	14,96	5,362			
ÖÖÖ	İlköğretim	157	42,53	8,28			
	Ortaöğretim	198	43,33	8,11	2	1,064	,346
	Üniversite	61	44,36	10,33			
Bağımsız Öğrenme	İlköğretim	157	24,94	5,54			
	Ortaöğretim	198	25,30	4,78	2	,555	,574
	Üniversite	61	25,77	6,49			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	İlköğretim	157	17,59	3,85			
	Ortaöğretim	198	18,03	4,09	2	1,398	,248
	Üniversite	61	18,59	4,51			

* $p < 0.05$

Tablo 13'e göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Anlamlı bir farklılık olmasa da, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik erteleme ortalama puanları diğer gruplara göre oldukça yüksektir. En düşük ortalama ise babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde görülmektedir. Çavdar (2020) ve Toprakyaran (2016) benzer şekilde baba eğitim durumu ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyarken Oran (2016) ve Uzun (2016) üniversite mezunu babası olan öğrencilerin erteleme davranışı düzeyinin diğer gruplardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özzorlu (2018) ise babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik erteleme davranışını daha az yaptıklarını belirlemiştir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nde en yüksek ortalama, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerde görülürken en düşük ortalama ise babası ortaöğretim mezunu olan çocuklarda görülmüştür. Aktaş (2018), ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmasında babası lise ve üniversite mezunu olanların, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre daha fazla dijital oyun bağımlısı olduğu; baba eğitim durumu ile internet bağımlılığı arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Göldağ (2018) babasının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerle, babasının eğitim seviyesi düşük öğrencilerin puanlarını karşılaştırdığında, babası üniversite mezunu olan çocukların bağımlılık puanının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Gökçearslan ve Durakoğlu'nun (2014) çalışmasında ise oyun bağımlılığında babası yüksek lisans/doktora mezunu olanlar en yüksek puanı alırken, ikinci sırada yüksek puana sahip çocuklar, okul terki yapan babaların çocuklarıdır.

Özerk Öğrenme Ölçeği'nde en yüksek ortalama puan, babası üniversite mezunu olan öğrencilerde iken en düşük ortalama puan, babası ilköğretim mezunu olan çocuklarda görülmüştür. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin özerk öğrenme puanının arttığı, özerklik seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Anne ve babadan birisinin ya da her ikisinin desteğini alamayan çocuğun özerk öğrenme konusunda eksik kalacağı ifade edilebilir. İlköğretim mezunu babaların kendi öğrenim hayatlarında okumuş olduğu ders, kitap, konu, kazanım, problem gibi bazı konuların farklılık göstermesi ya da çocuklarına özerk öğrenme ile ilgili nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmayışları nedeni ile bu durum ortaya çıkmış olabilir. Üniversite veya ortaöğretimden mezun babaların çocuklarına daha yakın olması, pedagojik olarak bilgisinin fazla ve güncel olması ve babanın anneye birlikte bu işleri üstlenmesi de bu sonuca etki etmiş olabilir.

Yurt (2021) araştırmasında baba eğitim düzeyi ile özerk öğrenme puanları arasında anlamlı bir fark çıkmadığını bulmuştur. Bu bulgu, araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Anne ve babanın eğitim durumu birlikte değerlendirilecek olursa akademik erteleme ölçeği için anne ve babanın ortaöğretim mezunu olması ortalama puanda en düşük ortalamayı ortaya çıkarmıştır. Ebeveyni ortaöğretim mezunu olan öğrenciler daha az akademik erteleme davranışında bulunmakta ve sorumluluklarını zamanında ve düzenli yapmada daha özenli davranmaktadırlar. Akademik Erteleme Ölçeği'ne göre Gündüz'ün (2020) 5-8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne-baba eğitimi ile çocuğun akademik erteleme ölçeği puanı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada en düşük puanı, anne babası okur-yazar olan grup alırken ortaokul mezunu anne babaların çocukları en yüksek erteleme puanına sahip olmuşlardır. Arslan (2013), anne-baba eğitim düzeyi ile akademik erteleme arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nde de durum aynıdır. Anne ve babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin oyun bağımlılığı puanları düşük çıkmaktadır. Bu verilerle ilgili olarak öğrenim seviyesine bağlı olarak bilgisayar, tablet, dijital ortam araçlarını kullanım düzeyinin ve becerisinin arttığı, kullanımının yaygınlaştığı söylenebilir. Bu sebeple daha fazla dijital ortam araçlarını kullanan ebeveynlerin çocukları, hem ebeveynlerini dijital araç kullanırken gördüğü için hem de ebeveynler ödevlerin cevaplarını dijital materyallerle aradıkları için daha fazla bağımlılık eğilimi göstermektedir. Bu durum örtük öğrenme veya örtük bir yönlen(dir)me kaynağı olarak açıklanabilir. Dijital oyunlarla, araçlarla ve platformlarla fazla ilgilenen bireylerin zaman yönetimi ve sorumlulukları zamanında yapma konusunda sıkıntılar yaşaması olağan bir sonuçtur. Bu noktada bu araştırmanın diğer önemli kavramı olan akademik erteleme ile bağlantı kurulacak olursa, dijital oyun ile çok zaman geçiren öğrencilerin daha fazla akademik erteleme yapacağı kestirilebilir bir sonuçtur. Zaman yönetimi, planlamada aksaklık, sorumluluklarda geriye düşme veya yap(a)mama gibi etkenler de özerklik konusunda bireyin kendine yönelik düşünceler oluşturabileceği için kısır bir döngüye girilmesine sebep olabilir. Gökçearslan ve Durakoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe, çocukların oyun bağımlılığı düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Özçelik (2022), yaptığı çalışmada anne babasının eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özerk Öğrenme Ölçeği'nde ise anne ve babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler en düşük ortalama puanı almışlardır. En yüksek puanı alan ebeveyn bilgilerinde ortak bir mezuniyet olgusuna rastlanmamıştır.

Tablo 14'te ölçek puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 14

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar arası fark
AEÖ	Kardeşim yok	29	55,75	9,85				
	1 tane	55	58,72	9,78				
	2 tane	99	57,00	10,98	4	,560	,692	-
	3 tane	88	57,39	10,01				
	4 ve fazlası	145	57,86	8,74				
DOBÖ-7	Kardeşim yok	29	17,00	5,18				
	1 tane	55	14,03	4,59				
	2 tane	99	14,65	4,74	4	2,429	,047*	Kardeşim yok – 1 tane ve Kardeşim yok-2 tane
	3 tane	88	15,87	4,96				
	4 ve fazlası	145	15,33	5,20				
ÖÖÖ	Kardeşim yok	29	43,31	7,62				
	1 tane	55	41,27	9,16				
	2 tane	99	43,52	8,59	4	1,019	,397	-
	3 tane	88	44,14	8,65				
	4 ve fazlası	145	43,06	8,33				
Bağımsız Öğrenme	Kardeşim yok	29	25,34	4,63				
	1 tane	55	24,25	5,88				
	2 tane	99	25,43	5,19	4	,736	,568	-
	3 tane	88	25,77	5,32				
	4 ve fazlası	145	25,12	5,39				
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Kardeşim yok	29	17,96	3,80				
	1 tane	55	17,01	4,10				
	2 tane	99	18,09	4,25	4	,988	,414	-
	3 tane	88	18,37	4,20				
	4 ve fazlası	145	17,93	3,90				

* $p < 0.05$

Tablo 14'e göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bununla birlikte öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ölçeği puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Akademik Erteleme Ölçeği ortalama puanında en yüksek puanı bir kardeşi olan çocuklar alırken, en düşük puanı kardeşi olmayan öğrenciler elde etmiştir. İki çocuklu ailelerdeki bireylerin daha fazla ertelemeci olduğu ve bu davranışı daha fazla sergilediği görülmektedir. Kardeşi olmayan öğrenciler ise daha az erteleme davranışında bulunmaktadır. Tablo 15 genelinde ise üç çocuklu ailelerden dört çocuğa, dört çocuklu ailelerden beş ve daha fazla çocuğu olan ailelere geçişte akademik erteleme puanının arttığı ve bu davranışı gösterme durumunun nispeten daha fazla sergilendiği söylenebilir. Ebeveynlerin çocuk sayısındaki artışla birlikte çocukları için ayırabilecekleri sürenin düşmesi sonucu, çocukların ya kendi başlarına kaldığı veya kardeşleriyle daha fazla zaman geçirip, oyunlarla ve etkinliklerle serbest zaman geçirdikleri ve bu durumun onları erteleme anlamında olumsuz etkilediği söylenebilir. Kardeşi olmayan öğrencilerin ertelemeci davranma düzeyinin düşük olması ise onu olumsuz etkileyecek, oyuna davet edecek veya ertelemesine sebep olacak bir durum olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Akdemir (2013), Çavdar (2020), Sarıoğlu (2011), Tanrıkulu (2013), Toprakyaran (2016) ve Yıldırım (2011) da bu araştırma sonucu gibi kardeş sayısı ile akademik erteleme arasında bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Kardeş sayısı ile akademik erteleme davranışını arasında bir ilişki olup olmadığının incelendiği Erdoğan (2019) ve Özzorlu'ya (2018) ait çalışmalarda ise kardeş sayısı fazla olan bireylerde akademik ertelemenin de fazla olduğu görülmüştür. Kardeşi olmayan, tek kardeşi olan veya 2 kardeşe sahip olan bireylerin 3 ve üzeri kardeşe sahip olan bireylere göre daha az erteleme davranışı sergilediği ortaya konmuştur. Oran (2016) ise tek çocuklu ailelerdeki durumu kardeşi olan çocuklarla kıyasladığında tek çocuğun daha fazla ertelemeci olduğu tespitine ulaşmıştır.

Kardeşi olmayan öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları en yüksek bulunurken bir kardeşi olan öğrencilerin ilgili ölçekteki puanları en düşüktür. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarında kardeşi olmayan öğrencilerin puanları, bir ve iki kardeşi olan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kardeş sayısı arttıkça ölçekten alınan puanlar da artmaktadır. Buradan hareketle tek çocuk olan bireylerin, kardeşi olan bireylere göre daha yalnız olmasının dijital oyun bağımlılığı puanlarının

yüksek olmasına neden olduğu söylenebilir. Aynı zamanda anne babanın çocuk sayısı arttıkça artan sorumlulukları, her çocuk için ayrılan zamanın ve ilgilerinin azalması bu sonucu etkilemiş olabilir. Benzer sonuç alınan çalışmada Seki ve Kurnaz'a (2022) göre Türkiye'de yalnız olan bireylerin dijital bağımlılıkları daha fazladır. Ancak bu çalışmalara zıt olarak, Aksoy (2018) ve Erkılıç'a (2021) göre üç ve daha fazla sayıda kardeşi olan çocukların dijital oyun bağımlılıkları, daha az kardeşi olan ya da kardeşi olmayan çocuklara göre yüksektir. Buna karşın Demirbozan (2019) kardeş sayısı ikiden fazla olan çocukların dijital oyun bağımlılığı puanının düşük çıktığını ortaya koymuştur. Aydoğdu (2018) ise kardeş sayısı ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Özerk Öğrenme Ölçeği'nde ortalamada en yüksek puanı üç kardeşi olan çocuklar alırken en düşük puanı bir kardeşi olan öğrenciler almıştır. Üç kardeşi olan öğrenciler iki kardeşi olanlara göre, iki kardeşi olan öğrenciler kardeşi olmayan öğrencilere, kardeşi olmayan öğrenciler dört ve fazlası olan öğrencilere göre, dört ve fazlası kardeşi olan öğrenciler ise tek kardeşi olan öğrencilere göre daha fazla özerk öğrenme puanı almış ve daha fazla özerk öğrenme davranışı göstermektedir. Tek çocuklu ailelerde çocuğun şımartılması, ödevlerinin ve sorumluluklarının yapılması noktasında çocuğa yardım yerine ebeveynlerin ödevleri üstlenmesi -helikopter anne babalık- sebebiyle çocuk birçok şeyi anne babadan bekliyor ve bu sebeple de özerk öğrenme noktasında araştırma veya uğraşmak istemiyor olabilir. Tek kardeşi olan öğrencilerin kardeşiyle oyun kurmakta sayı olarak yetersiz kalmalarının, çocuklar arası kıskançlık sebebiyle özerkliği olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Üç kardeşi olan çocuklarda ise çocuk sayısı ile ebeveynlerin her bir çocuğa ayırdığı zaman azaldığı için çocukların kendi işlerini kendilerinin yapmak durumunda olması, tek başına sorumluluk alarak yaparak öğrenmesi, kardeşlerine yardım ederken alınan yardımcı olma hazzı ve destek öğrencinin özerk öğrenmesine katkı sağlayabilir. Kardeş sayısının üç olması sonuçlara bakıldığında olumlu görünürken kardeş sayısı dört ve üstü olduğunda özerk öğrenme açısından olumsuz etki oluşturmaktadır.

Tatlıoğlu (2012) üniversite öğrencilerinde kardeş sayısının özerkliğe olan etkisini incelediği araştırmasında kardeş sayısı ile özerklik arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonucuna göre ortalamada en yüksek puanı kardeşi olmayan öğrenciler alırken takip eden yüksek puanı iki kardeşi olanlar almıştır. En düşük ortalama ise bu araştırma sonucunu destekleyecek şekilde tek kardeşi olan bireylerde görülmüştür. Çimen (2017) ve Güneş (2018) yaptıkları araştırmalarda kardeş sayısı ile duygusal özerklik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu bulmuştur.

Tablo 15’te ölçek puanlarının akıllı telefon sahipliği durumuna göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 15

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Akıllı Telefona Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Akıllı Telefon Sahipliği	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar arası fark
AEÖ	Evet	177	56,68	9,12				
	Hayır	187	57,83	10,20	2	1,556	,212	-
	Ortak	52	59,25	10,28				
DOBÖ-7	Evet	177	15,99	5,05				
	Hayır	187	14,19	4,65	2	7,665	,001*	Hayır-Evet, Hayır-Ortak
	Ortak	52	16,36	5,39				
ÖÖÖ	Evet	177	41,56	8,18				
	Hayır	187	44,07	8,76	2	6,241	,002*	Evet-Hayır, Evet-Ortak
	Ortak	52	45,48	7,98				
Bağımsız Öğrenme	Evet	177	24,21	5,22				
	Hayır	187	25,88	5,36	2	5,915	,003*	Evet-Hayır, Evet-Ortak
	Ortak	52	26,36	5,21				
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Evet	177	17,35	3,88				
	Hayır	187	18,18	4,27	2	4,430	,012*	Evet-Ortak
	Ortak	52	19,11	3,68				

* $p < 0.05$

Tablo 15’e göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği puanları akıllı telefonu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Ortalamada en yüksek puanı akıllı telefon kullanımının ortak olduğu öğrenci grubu alırken, en düşük puanı kendine ait bir akıllı telefonu olan gruptaki öğrenciler almıştır. Akademik erteleme anlamında akıllı telefonun olması, olmaması veya ortak kullanımı anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç araştırmanın yapıldığı çevrenin dar olmasından, imkânların birbirine çok uzak olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Yang, Asbury ve Griffiths’in (2018) Çin’deki bir üniversitede yaptıkları araştırmasına göre, akıllı telefonun sorunlu

kullanımı akademik ertelemeyi anlamlı şekilde yordamakta ve akademik erteleme ile akıllı telefonun sorunlu kullanılması arasında negatif yönlü bir etki bulunmaktadır. Demir ve Kutlu (2017) akıllı telefonu olan ergenlerin akıllı telefon kullanmayan ergenlere oranla daha fazla akademik erteleme düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları akıllı telefonu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Akıllı telefonu olmayan öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları akıllı telefonu olan ya da ortak akıllı telefon kullanan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Bu beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Çünkü kendine ait veya ortak bir telefonu olmayan öğrenciler, bu oyunların varlığından habersiz olabilir. Bu sebeple de “yokluk” durumu bireyin bağımlılık durumunu olumlu etkilemekte ve onların bağımlı olmalarını engellemektedir. Evinde kendine ait akıllı telefonu olmayan öğrenciler anne-babalarının telefonları aracılığıyla bazı uygulamalara ulaşabilirler. Ancak buradaki süre hem telefonun özellikleri itibarıyla hem de anne-babanın telefon ile yaptığı işler sebebiyle çok kısıtlı veya minimum düzeyde olmaktadır. Öğrenciler daha az uğraştıkları, daha sınırlı ve belirli amaca yönelik kullandıkları, zaman geçirdikleri, oyun oynama imkânları olmadığı için bağımlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde düşük çıkması olağandır. Aynı sonucun ortaya çıktığı çalışmada Tuncay ve Göger (2022) cep telefonuna sahip olma ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulmuş ve cep telefonuna sahip öğrencilerin oyun bağımlılık puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ifade etmiştir. Göldağ’ın (2018) yaptığı çalışma ile bu çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiş ve cep telefonu olmayan bireylerin oyuna bağımlılık puanları, cep telefonu olan bireylere göre düşük bulunmuştur. Kurtbeyoğlu (2018) cep telefonu ile oyun oynayanların, cep telefonu ile oyun oynamayanlara göre daha yüksek oyun bağımlılığı puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Akıllı telefonu olan öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği ve bağımsız öğrenme alt boyut puanları, akıllı telefonu olmayan ya da ortak akıllı telefon kullanan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Buna göre kendine ait akıllı telefona sahip olmanın bağımsız öğrenme kapsamında öğrenme sorumluluğu, iç motivasyon, tecrübe edinmeye açıklık ve yeni etkinliklerle baş etmede ve öz-güven gibi konularda bireyi olumsuz etkilediği söylenebilir. Akıllı telefonu olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları alt boyut puanları ortak akıllı telefon kullanan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Buna göre kendine ait akıllı telefona sahip olmanın ders çalışma alışkanlıkları

kapsamında zaman yönetimi, yalnız çalışma tutumu, erteleme gibi çalışma uygulamaları ve öğrenmeyle ilgili konularda bireyi olumsuz etkilediği söylenebilir. Araştırmalarda farklı sonuçlar görülmesinin nedeni, örneklem grubu ve grubun durumu, pandemi öncesindeki öğrenci tutumları, coğrafi farklılık, kullanım amacı ve telefonla ilgili kullanım doğrularıyla ilişkili olabilir. Purwati (2018) yaptığı araştırmada akıllı telefon uygulamalarının özerk öğrenmeye katkı sağladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 16’da ölçek puanlarının tablete sahip olma durumuna göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 16 AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Tablete Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Tablet Sahipliği	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
AEÖ	Evet	149	57,06	10,01			
	Hayır	202	57,19	9,82	2	1,771	,171
	Ortak	65	59,61	8,92			
DOBÖ-7	Evet	149	15,78	5,25			
	Hayır	202	14,72	4,98	2	2,091	,125
	Ortak	65	15,53	4,32			
ÖÖÖ	Evet	149	43,03	8,68			
	Hayır	202	43,79	8,53	2	1,617	,200
	Ortak	65	41,63	8,08			
Bağımsız Öğrenme	Evet	149	25,30	5,31			
	Hayır	202	25,47	5,38	2	1,124	,326
	Ortak	65	24,33	5,27			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Evet	149	17,72	4,36			
	Hayır	202	18,32	3,94	2	1,922	,148
	Ortak	65	17,29	3,71			

* $p < 0.05$

Tablo 16'ya göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları tableti olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Akademik Erteleme Ölçeğinden en yüksek puanı alan öğrenciler evde ortak tablet kullananlar olurken en düşük puanı alan grup ise evde kendine ait bir tableti olanlardır. Ortak kullanım olan evlerde çocuklar tabletle geçirecekleri zamanı düşünmekte veya planlamaktadırlar. Bu durum çocukların kullanacağı süre ile ilgili düşüncelere ve planlamalara sebep olabileceği için ertelemelere sebep olabilir. Kendine ait tablete sahip olan öğrenciler istediği zaman oynayabildiği için böyle bir problem yaşamıyor olabilir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'ndeki cevaplara göre en yüksek puanı alan grup evde kendine ait tableti olan öğrenciler iken en düşük grup evinde tablet olmayan öğrencilerdir. Çocuğun tek başına tablete sahip olması sürekli olarak onunla bağ kurması, onu hatırlatması ve daha fazla aklına gelmesine sebep olmuş olabilir. Kurtbeyoğlu (2018) ise tabletle oynayan veya oynamayan öğrencilerin ortalama oyun bağımlılığı puanı arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Özerk Öğrenme Ölçeğinin alt boyutlarında ve toplamında ise en yüksek puan evde tableti olmayan gruba ait iken en düşük puan evinde ortak kullanılan tableti olan çocuklara aittir. Bu sonuçlara göre bir eşyanın “yokluğu” olumlu bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Tableti olmayan öğrenciler, olan öğrencilere göre kısıtlı imkâna sahip gibi görünse de özerklik anlamında pozitif bir sonuç ortaya çıkmıştır. Purwati (2018) günümüzde pek çok insanın tablet bilgisayarlar ve cep telefonları için kolay bir şekilde yüklenen yazılımları yapmaya çalıştığını ve bunun özerk öğrenme konusunda isteği olan öğrencilere yardımcı olacağını ifade etmiştir.

Tablo 17'de ölçek puanlarının bilgisayara sahip olma durumuna göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 17

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Bilgisayar Sahipliği	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
AEÖ	Evet	74	57,12	9,64			
	Hayır	269	57,65	9,78	2	,087	,916
	Ortak	73	57,46	10,03			
DOBÖ-7	Evet	74	15,91	5,42			
	Hayır	269	15,17	4,83	2	1,052	,350
	Ortak	73	14,75	5,17			
ÖÖÖ	Evet	74	41,36	9,22			
	Hayır	269	43,28	8,22	2	2,793	,062
	Ortak	73	44,64	8,72			
Bağımsız Öğrenme	Evet	74	23,97	5,67			
	Hayır	269	25,36	5,22	2	2,974	,052
	Ortak	73	26,02	5,31			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Evet	74	17,39	4,41			
	Hayır	269	17,91	3,95	2	1,683	,187
	Ortak	73	18,61	4,11			

* $p < 0.05$

Tablo 17'ye göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları bilgisayarı olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Akademik Erteleme Ölçeği'nden en yüksek puanı alan öğrenciler evde bilgisayarı olmayan öğrenciler olurken en düşük puanı alan öğrenciler ise evde kendine ait bir bilgisayarı olan grup olmuştur. Evinde bilgisayarı olmayan öğrenciler akademik işlerini yapmada bilgisayara ihtiyaç duyuyor olabilirler. Evlerinde bilgisayar olmadığı ve kullanamadıkları için bir akademik erteleme gerçekleşiyor olabilir. Bilgisayar ortak kullanıldığında ise evde okul çağındaki öğrenci sayısının birden fazla olması sebebiyle kısıtlı imkânlardan ve bilgisayarı kullanma süresinden söz edilebilir. Bu sebeple de bu öğrenciler evde hiç bilgisayarı olmayan öğrencilere göre şanslı iken evde kendine ait bilgisayarı olan öğrencilere göre dezavantajlı duruma düşmektedirler. Evde kendine ait bilgisayarı olan

öğrenciler rahat bir şekilde ve istediği zaman bilgisayarı açma ve kullanma imkânına sahip oldukları için özerklik algılarının daha yüksek veya gelişmiş olmasına bağlı olarak akademik erteleme puanları düşük çıkmış olabilir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği kapsamındaki cevaplara göre en yüksek puanı alanlar evde kendine ait bilgisayarı olan öğrenciler iken en düşük puan alan grup olarak evinde ortak bir bilgisayar olan öğrenciler olarak ortaya çıkmıştır. Evinde bilgisayarı olan öğrencilerin uygun herhangi bir vakitte bilgisayarı açıp oyun oynayabilme durumları bulunduğu için daha fazla ve serbest oyun oynama istekleri uyanabilir. Evinde ortak bilgisayar kullanan bireylerde ise bilgisayarın sadece ödev, internetten araştırma, video veya film izleme gibi belirli görevler için kullanılıp oyun için izin verilmemesi etken olabilir. Evinde bilgisayar olmayan bireylerin bir oyunu bir yerde görmesi, bir ortamda övülmesi, bir arkadaşında, yakınında veya bir internet kafe gibi ortamda oynaması ve buna bağlı olarak o oyundan almış olabileceği haz sebebiyle dijital oyun bağımlılığının artabileceği söylenebilir. Aynı sonucun ortaya çıktığı bir diğer ve yakın tarihli çalışmada Tuncay ve Göger (2022) bilgisayara sahip olma ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulmuş ve bilgisayara sahip öğrencilerin oyun bağımlılık puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çalışmasında ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen Gökçearslan ve Durakoğlu (2014) oyun bağımlılığı puanında kişisel bilgisayara sahip olmanın anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Aktaş (2018), Göldağ (2018) ve Kurtbeyoğlu (2018) bilgisayar sahibi olmayan bireylerde oyun bağımlılığı puanlarının, bilgisayara sahip olanlara göre düşük olduğunu bulmuştur.

Özerk Öğrenme Ölçeği'nin alt boyutlarında ve toplamında ise en yüksek puan evde ortak bilgisayar kullanan gruba ait iken en düşük puan kendi bilgisayarı olan öğrencilere ait olmuştur. Bunun sebebi olarak diğer araştırmaların Covid-19 pandemi döneminden önce yapılmış olması sebebiyle başta öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler, toplum ve küresel anlamdaki bakış açısı değişimi gösterilebilir.

Tablo 15, 16 ve 17'deki bulgular bu üç değişkenin (akıllı telefon, tablet, bilgisayar) aynı amaçla kullanımı (dijital oyun bağımlılığı durumu hakkında bilgiye ulaşmak için) ve bir arada değerlendirilebilir olması göz önünde bulundurulduğunda, ortak bir paydada yorumlanmaya çalışılmıştır. Akıllı telefona sahip olmanın dijital oyun bağımlılığı ve özerk öğrenme durumu üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenirken tablet ve bilgisayara sahip olmanın benzer bir etki göstermediği belirlenmiştir. Bu durum akıllı telefonların anlamlı

farklılığı, kullanım yüzdesi ve sahip olma yüzdesinin yüksekliği ile açıklanabilir. Akıllı telefonların tablet ve bilgisayara göre daha kolay taşınır, ulaşılabilir, her ortama götürülebilir olması, daha hızlı açılması, bağlanması ve oyuna giriş yapması tablet ve bilgisayara göre akıllı telefonları bir adım öne çıkarmaktadır. Teknolojinin, oyunları tablet ve telefonlara indirmediği dönemlerde bilgisayarlar en çok kullanılan araç iken artık boyut etkeni (taşınabilirlik, hafiflik, yer kaplamama, anında ve hızlı bağlantılar gibi) ile akıllı telefonlar ön plana çıkmaktadır. Daha önceki kimi araştırmalarda bilgisayarın öne çıktığı görülmektedir. Bu durum o zamanki teknoloji gelişim düzeyi, ilgili aracın kullanım amacı, pandemi koşullarının olmaması, hane halkı geliri, telefon ve bilgisayarın ihtiyaç mı yoksa istek mi olduğu sorularının cevabı ile açıklanabilir. Küçükvardar ve Türel'in (2022) yapmış olduğu çalışmadaki veriler bu araştırmaya destek sunmaktadır. Araştırmaya göre oyun oynamak için kullanılan araçlarda en çok tercih edilen %36,5 ile akıllı telefon iken sırasıyla %26 tablet, %22,3 konsollar ve %15,3 oranında bilgisayarlar yer bulmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki sosyal ağ haritası (<https://sosyalagharitasi.gov.tr/report>) adresindeki araştırmada elde edilen veriler de bu sonuçlara destek sunmaktadır. Mayıs 2022 tarihli 26 ilde 15 yaş üstü 2521 bireyle yüz yüze yapılan araştırmaya göre (birden fazla araç ismi seçilebilmektedir.) oyun oynamak için en çok tercih edilenler %88,7 ile akıllı telefonlar, %24,5 masaüstü bilgisayar, %16,3 dizüstü bilgisayar, %6,5 tablet ve %6,5oyun konsolları olmuştur. Mustafaoglu ve Yasacı (2018) tarafından oyun oynarken hangi cihazın tercih edildiğinin araştırıldığı çalışmada, dijital oyun oynayan çocukların en çok yöneldiği araç akıllı telefonlar olmuştur. Gökçearslan ve Durakoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada oyun bağımlılığından alınan puanlarla bilgisayar sahibi olma arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Şahin ve Tuğrul (2012) çalışmalarında bilgisayar sahibi olma ile oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Kaya (2022) ise çalışmasında kendi bilgisayarları olan bireylerin dijital oyun bağımlılıklarının, olmayanlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu değerlendirmesi yapılabileceğini ifade etmiştir. Bilgin (2015) araştırmasında cep telefonu olmayan öğrencilerin oyun bağımlılık puanlarının, olan öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Özetle buradaki farklılıklar seçilen örneklemin genel durumu, teknolojik ve dijital okuryazarlık, zaman yönetimi, öz yönetim ve bireyin karakter, kullanım amacı gibi değişik faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 18’de ölçek puanlarının ekran karşısında geçen süreye göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 18

AEO, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Ekran Başında Geçirilen Süreye Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Ekran Başında Geçen Süre	n	$\bar{X}$	S	F	p	Gruplar arası fark
AEÖ	1 saatten az	124	57,72	9,92	,862	,461	-
	1-2 saat	106	57,12	9,57			
	3-4 saat	112	56,73	9,75			
	4 saatten fazla	74	58,97	9,88			
DOBÖ-7	1 saatten az	124	13,42	4,18	38,195	,000*	3-4 saat-Bütün gruplar
	1-2 saat	106	13,78	4,21			
	3-4 saat	112	15,50	4,65			4 saatten fazla-Bütün gruplar
	4 saatten fazla	74	19,91	4,81			
ÖÖÖ	1 saatten az	124	44,37	8,81	8,238	,000*	4 saatten fazla-Bütün gruplar
	1-2 saat	106	44,59	8,67			
	3-4 saat	112	43,31	7,77			
	4 saatten fazla	74	38,95	7,72			
Bağımsız Öğrenme	1 saatten az	124	25,87	5,66	5,596	,001*	4 saatten fazla-Bütün gruplar
	1-2 saat	106	26,02	5,36			
	3-4 saat	112	25,21	4,98			
	4-5 saat	74	23,06	4,79			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	1 saatten az	124	18,50	3,91	8,340	,000*	4 saatten fazla-Bütün gruplar
	1-2 saat	106	18,56	4,04			
	3-4 saat	112	18,09	3,76			
	4-5 saat	74	15,89	4,25			

* $p<0.05$

Tablo 18’e göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği puanları ekran başında geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Anlamlı bir farklılık olmasa

da ekran başında 4 saat ve daha fazla zaman geçiren öğrenciler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Türel ve Dokumacı (2022) ise sosyal medya ve internette geçirilen sürelerin akademik ertelemeyi artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Çünkü renkli, eğlenceli bir ortam, zamanın hızlı aktığı ve kontrolünün zor olduğu bir atmosferde zaman algısı henüz oluşma aşamasında veya tamamlanmamış bireylerin kendini akışa kaptırması ve plan, sorumluluk ve ödevlerini unutması, yetiştirememesi tahmin edilebilir bir sonuçtur.

Bununla birlikte öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları ekran başında geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nden alınan puanlara bakıldığında oynanan süre arttıkça ölçekten alınan puan da artmakta ve bağımlılık seviyesine doğru yaklaşılmaktadır. Günde 3-4 saat ekran başında vakit geçiren öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları ile diğer öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Günde 4 saatten fazla ekran başında vakit geçiren öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları ekran başında daha az vakit geçiren öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna göre günde en az 3 saat ekran başında kalanlar daha az ekran başında kalanlara göre dijital oyunlara daha fazla bağımlılık göstermektedir. Politetik tanıya göre bağımlılık sınırı olan 15 puanı geçtiği için, bu öğrencilere yönelik bağımlılık ile ilgili önlemlerin alınmasında fayda vardır. Gökçearsan ve Durakoğlu (2014) yaptıkları çalışmada 3 saat ve üzerinde oyun oynayanların bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğunu ve oyun bağımlılığı ile oyun oynamak için geçirilen zaman arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Aktaş (2018), Ayhan ve Köselören (2019), Erkilic (2021), Güngör ve Koçak (2020) ve Öztürk'e (2021) göre oyun oynama süresi arttıkça oyun bağımlılığı da artmaktadır. İlkokuldaki öğrencilerle yaptığı çalışmada Koçakoğlu (2019) gün içerisinde ekran önünde geçen zamanla bilgisayar oyun bağımlılığı puanının pozitif ilişkisini ortaya konmuştur. Göldağ (2018) ve Gülbetekin, Güven ve Tuncel (2021) yaptıkları araştırmada dijital oyun bağımlılığı puanında, 5 saatten uzun süre oyun oynayan çocukların lehine bir sonuca ulaşmıştır. Başka bir araştırmada internette harcanan günlük süre ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve interneti kullanım süresi arttıkça öğrencilerin oyun bağımlılık puanlarının da anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmüştür (Tuncay & Göger, 2022).

Günde 4 saatten fazla ekran başında vakit geçiren öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları ekran başında daha az vakit geçiren öğrencilere göre anlamlı şekilde

daha düşüktür. Özerk Öğrenme Ölçeği'nden alınan puanlar kapsamında en yüksek puanı alan grup 1-2 saat oynayan öğrenci grubudur. Ekran başında geçen süre arttıkça ekran bağımlılığına giden yol açılabilir. Burada belirli bir noktaya kadar yükselen, sonrasında optimum olan, zirve yaparak daha yukarı puanlara gitmeyen bir durum görülmektedir. Optimum noktaya kadar olan puanlar özerk öğrenme bakımından faydalı olmaktadır. Eğer çocuk o eşiğe uyabiliyor ise özerklik anlamında iyi bir işaret olarak değerlendirilebilir. Daha sonrasında süre arttıkça tersine dönen bir puan dağılımı görülmektedir. Bu sonuç ekran başında geçen süreden daha çok ekrandaki içeriklerle ilgili bir durum da olabilir. Yasaklama veya çok kısıtlamadan ziyade ideal olanı bularak ve çocuklarla karşı karşıya gelmeden, anlaşma (süre ve amaç planlaması) yoluyla bir süre belirlenerek çocukların ekran başında kalmasına onay vermenin onların özerkliği açısından daha faydalı olduğu söylenebilir. Gün içerisinde 4 saat ve üzerinde ekran başında vakit geçiren öğrencilerin ekran başında daha az zaman geçirenlere göre bağımsız öğrenme kapsamında öğrenme sorumluluğu, iç motivasyon, tecrübe edinmeye açıklık, yeni etkinliklerle baş etmede ve özgüven konularında; ders çalışma alışkanlıkları kapsamında ise zaman yönetimi, yalnız çalışma tutumu, erteleme gibi çalışma uygulamaları ve öğrenmeyle ilgili konularda daha zayıf oldukları söylenebilir.

Tablo 19'da ölçek puanlarının internet bağlantı durumuna göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 19

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının İnternet Bağlantı Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	İnternet Bağlantısı	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar arası fark
AEÖ	Sabit bağlantı	298	56,97	9,77				
	GSM hatlarından	55	59,30	10,60	2	1,734	,178	-
	Yok	63	58,55	8,91				
DOBÖ-7	Sabit bağlantı	298	15,45	5,11				
	GSM hatlarından	55	14,50	4,50	2	1,116	,328	-
	Yok	63	14,79	4,86				
ÖÖÖ	Sabit bağlantı	298	42,82	8,53				
	GSM hatlarından	55	45,81	8,09	2	3,080	,047*	Sabit bağlantı-GSM
	Yok	63	42,55	8,60				
Bağımsız Öğrenme	Sabit bağlantı	298	25,02	5,39				
	GSM hatlarından	55	26,67	4,94	2	2,304	,101	-
	Yok	63	25,00	5,33				
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Sabit bağlantı	298	17,80	4,10				
	GSM hatlarından	55	19,14	3,96	2	2,865	,058	-
	Yok	63	17,55	3,92				

* $p < 0.05$

Tablo 19'a göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği Alt Boyutları puanları internet bağlantı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Akademik erteleme konusunda sabit bağlantı, GSM üzerinden bağlantı olması ve bağlantı olmaması arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Akademik Erteleme Ölçeği'nden en yüksek puanı alan öğrenci grubu GSM hatlarından bağlantı sağlayanlar olurken en düşük puanı alanlar sabit bağlantısı olan grup olmuştur. GSM hattından bağlanan öğrenciler

telefon hatlarından bağlanmaktadır. GSM bağlantısında genelde tarife veya paketleri sınırlı olduğu için çevrim içi oyunları oynamakta bir sınır vardır. Ebeveynleri tarafından çocuklar paket aşımı gibi durumlara karşı uyarılabilmektedir. Ortak telefon kullanımı gibi durumlar söz konusu olabilmekte ve zaman zaman yapılan telefon görüşmeleri, telefonun elzem kullanım durumu gibi sebeplerle oyunlar bölünebilmektedir. Bu durumlar oyundan alınan haz seviyesini etkilemektedir. Sabit internet bağlantısı olan öğrenciler ise genelde sınırsız bir durum ve haz yaşamaktadır. Hazzın yüksek olması bağımlılığı artırıcı özellik olarak görülebilse de birey doyum noktasına ulaşmakta ve daha sonrasında aşırı bir istek oluşmamaktadır. Diğer taraftan hazzın bir seviyede kalması ise daha fazla istek, merak ve beklentiye sebep olabileceği için bağımlılığı, yoksunluğu hissedilen şeye karşı arzuyu bazen daha fazla artırıcı ve güçlendirici etki yapabilmektedir. Bu durumda birey doyuma ulaşmak için aynı süreyi parça parça tamamlamakta, aklı hep orada kalmakta, zaman kaybetmekte ve kaybettiği bu süreçte de diğer işlerine odaklanamayabilmektedir. Bu sebeple de akademik erteleme konusunda puan farklılığı oluşabilmektedir. Akademik erteleme ve internet bağımlılığını inceleyen Çavdar ve Mutlu (2011) akademik erteleme davranış düzeyi ile internet bağımlılığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Dijital oyun bağımlılığında sabit internet bağlantısına sahip, GSM hattından bağlantısı olan ve internet bağlantısı olmayan çocuklar arasında anlamlı fark çıkmamasının nedeni oyunlardan bazılarının, oyunu indirdikten sonra internet bağlantısı olmadan da oynanabiliyor olmasıyla açıklanabilir. Bazı çocuklar için telefona, bilgisayara veya tablete sadece indirilirken internet bağlantısı isteyen sonrasında çevrim dışı olarak oynanabilen oyunlar, internet bağlantısı isteyen oyunlara göre tercih sebebi olabilmektedir. Çünkü bir kez bağlanıp oyunu indirdikten sonra dilediği zaman ve internet paketi veya bağlantısı olmadan oynayabilmek, ekonomik imkânsızlıklar sebebiyle internet bağlantısı olmayan öğrenciler ve bireyler için önemli bir etkidir. Bu sebeple bireyler kafe, çay evi, lokanta, kütüphane, okullar gibi internet bağlantısında ortak kullanıma sahip yerlere gitmek suretiyle oyunu indirebilir ve sonrasında oynayabilirler. Bu üç bağlantı arasında anlamlı bir farklılık olmasa da puan olarak en düşük grup evinden GSM hatları aracılığıyla internete bağlananlar olurken evde sabit bağlantısı olan bireylerin dijital oyun bağımlılığı puanları en yüksek olmuştur. Bunun nedeni istediği anda bağlanma veya bağlı olan cihazlardan oyunları indirme ve beğenmezse anında oyunu kaldırıp tekrar yükleme imkânı olmasıyla açıklanabilir. Bu süre içerisinde daha fazla internete bağlı kalmakta, başka oyunlar araştırmakta veya reklamını görmekte, cihazlarda zaman geçirmekte ve ekran süresi olarak

daha fazla zaman harcadığı için buna bağlı olarak bağımlı olmaya yakınlık artmaktadır. Aydın ve Horzum (2015) benzer şekilde oyun bağımlılığı ile internet sahibi olma arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Aktaş ve Bostancı Daştan (2021) dijital oyun oynama süresini incelediği çalışmasında pandemi sürecinde anlamlı bir farklılık olduğunu, evlerinde internet bağlantısı olmayanların olanlara göre oyun oynama hızının daha az olduğunu ortaya koymuştur. Göldağ (2018) çalışmasında mobil ve sabit internet bağlantısı olmayan çocukların oyun bağımlılık ortalama puanlarının, mobil ve sabit internet bağlantısı olan çocuklara göre düşük olduğunu ortaya koymuştur. İnternet bağlantısına sahip olmak ile olmamak arasında bir farklılık olmadığı sonucunu Bilgin (2015) araştırmasında belirtmiştir. Numanoglu ve Bayır (2012) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin çoğunlukla internet bağlantısı ile oyun oynadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği puanları internet bağlantı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Sabit internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği puanları GSM hattı üzerinden internet bağlantısına sahip olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Evlerinde sabit ve istediği anda internete ulaşma imkânı olduğu için bireyin kendini kontrol etmede zorlandığı veya problem yaşadığı bu sebeple de özerk öğrenme puanının düşük kalmış olabileceği yorumu yapılabilir. Özerk Öğrenme Ölçeği'nin alt boyutlarındaki puanlarda bir farklılık bulunmazken ölçeğin toplam puanında böyle bir farklılık bulunması puanların sınırda olmaları ve birleşince bir anlam farkı oluşturabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Bağımsız Öğrenme alt boyutunda en yüksek puan evde sabit bağlantısı olan bireylerde iken en düşük puan GSM hat aracılığıyla bağlanan gruba aittir. Evde sabit internet bağlantısı olması, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ve motivasyon gibi özelliklere sahip bağımsız öğrenmeyi olumlu etkilerken, GSM bağlantısına sahip bireylerde bu özelliklere ait puan daha düşük olmaktadır. Sabit internet bağlantısının olması zamanı yönetme, erteleme, tek başına çalışma tutumu gibi çalışma ve öğrenme özellikleri bulunan Ders Çalışma Alışkanlıkları boyutunu olumlu etkilemektedir. İnternet bağlantısı olmayan öğrencilerde ise bu özellikler puan olarak daha aza ulaşmıştır.

Tablo 20'de ölçek puanlarının ebeveynlerin oyun oynama durumuna göre karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 20

AEÖ, DOBÖ-7 ve ÖÖÖ Puanlarının Ebeveynin Oyun Oynama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Ebeveyni niz Oyun Oynar mı?	n	$\bar{X}$	S	sd	T	p
AEÖ	Evet	120	57,53	9,60	414	,009	,993
	Hayır	296	57,52	9,86			
DOBÖ-7	Evet	120	16,34	5,02	414	2,886	,004*
	Hayır	296	14,78	4,93			
ÖÖÖ	Evet	120	41,41	8,21	414	2,757	,006*
	Hayır	296	43,89	8,56			
Bağımsız Öğrenme	Evet	120	24,36	5,20	414	2,148	,033*
	Hayır	296	25,58	5,37			
Ders Çalışma Alışkanlıkları	Evet	120	17,05	4,06	414	2,873	,004*
	Hayır	296	18,31	4,03			

* $p < 0.05$

Tablo 20'ye göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği puanları ebeveyn oyun oynama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Bununla birlikte öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları ebeveyn oyun oynama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$).

Akademik erteleme anlamında ebeveynin oyun oynaması veya oynamaması anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Birbirine çok yakın bir şekilde ve neredeyse aynı sayılabilecek bir puan ortaya çıkmıştır. Belirli bir bilgi birikimine, sorumluluk düzeyine, iş ve hayat tecrübesine sahip anne-babaların oyuna ayırdığı zaman sebebiyle ihmal ettikleri çocukları, yapmamış oldukları işleri ve sorumluluklarının olumsuz sonuçları aynı evde yaşayan tüm çocuklar tarafından hissedilmektedirler. Örnek ve rol-model olarak kendilerine en yakın, en sevdikleri, doğru- yanlış iyi-kötü gibi soyut kavramları öğrendikleri ebeveynlerinin bu tutum ve davranışlarından etkilenerken belki de birebir, tartışmadan, sorgulamadan taklit edeceklerdir. Bu durumda çocuğun akademik erteleme davranışı oluşabilecek belki de kalıcı izli bir öğrenmeye sebep olabilecektir. Akçay ve

Özcebe (2012) anne-babanın bilgisayarla oyun oynamaya ayırdığı zaman ne kadar artarsa çocuğun da bilgisayar oyunu oynama süresinin artacağı sonucuna ulaşmıştır.

Ebeveynleri oyun oynayan öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları, ebeveynleri oyun oynamayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu durum çocukların anne-babalarını gözlemlmeleri ve onları örnek almalarından kaynaklanabilir. Çünkü çocukların ilk ve en yakın öğretmenleri anne babalarıdır, onlardan çok şey öğrenirken bunların da (çocuğun yaşına bağlı olarak) genelde doğru, yapılması uygun olduğu davranışlar olduğunu düşünürler. Ebeveynlerin her davranışları gibi dijital ortam araçlarıyla olan ilişkileri ve bu ilişkilerin boyutu, yetiştirilen bireylerde de aynı şekilde karşılık bulmaktadır. Bir başka sebep ise anne-babanın ilgisizliği nedeniyle çocukların yalnız kalmaları ve kendileri için uğraş, eğlence, paylaşma, konuşma, başarıma, değer görme, vakit geçirme ve dinlenme alanı olarak oyunları görmeleri olabilir. Nasıl ki bir çiçek bile su, ışık, sıcaklık gibi pek çok etkenin yanında zaman ve ilgi istiyor, onlarla büyüyor, gelişiyor ve büyüme yönünü belirliyorsa çocuklar için de ilginin bu derece önemli olduğu açıkça görülmelidir. Anne-baba ilgilenmez ise çocuklar, kendileri ile ilgilenecek, vakit geçirecek veya konuşacakları ortamları, kişileri bulmaya çalışırlar. Oyun odalarındaki yazışma ve konuşma gibi durumlar da çocukların bu ihtiyacını karşılayabilmektedir. Özgüven (2001) bağımlılık düzeyi konusunda ebeveyni bilgisayar oyunu oynayan çocukların ebeveyni oyun oynamayan çocuklara göre bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Akçay ve Özcebe (2012) ise çocukların anne babası bilgisayarı oyun amaçlı ne kadar çok kullanırsa, yansımalarını çocukta görebileceği, çocuğun da bu amaç için bilgisayarı kullanma sıklığının artacağı sonucunu elde etmiştir. Aydoğdu (2018) yaptığı araştırmada anneleri dijital oyunları oynamayan çocukların dijital oyuna olan bağımlılığının, anneleri dijital oyunları oynayan çocukların bağımlılık düzeyine göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada babaların dijital oyunları oynaması ile çocukların dijital oyun bağımlılıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

Dijital oyun bağımlılığındaki duruma karşın ebeveynleri oyun oynayan öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları ebeveynleri oyun oynamayanlara göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Buna göre ebeveynlerin oyun oynamasının öğrenme görevi, güdülenme, zaman yönetimi, erteleme konularında örnek olunan bireyleri olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu bilgiler ışığında eve geldiğinde çocuğuyla ilgilenmek veya konuşmak yerine oyunlar oynamayı tercih eden, onlarla konuşmaktan kaçınan, çocuklarını

ihmal eden, yeteri kadar zaman ayırmayan anneler ve/veya babalar, çocuklarına sosyal destek sağlama konusunda eksik kalmaktadırlar. Bireyin önemli zamanlarda ihtiyaç duyacağı kritik anların, davranış gelişimlerinin gözden kaçırılabilceğı, aileden alınacak onay, motivasyon, kendine güven gibi duygusal desteklerin bu süreçte gözden kaçırılabilceğı veya aile tarafından farkına bile varılamayabileceğı için çocuğun özerk öğrenmesinin inşası veya desteklenmesi noktasında aileler kritik dönemi kaçırabilir. Yiğit (2017) yaptığı çalışmada ailesinden destek ve ilgi görmeyen çocukların daha fazla oyun bağımlısı olduğı sonucunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Günüş ve Doğan (2013) annesinin sosyal desteğini hissetmeyen çocuğun oyun bağımlılığındaki yüksek riskini ortaya koymuştur.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrenci grubunun dijital oyun bağımlılık puanlarının orta düzeye yakın olduğu ve oyun bağımlısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin akademik erteleme davranışında orta düzeyde puana karşılık gelen bir sonuç elde ettikleri ve verilen görevleri ertelemede yarıdan fazla bir orana sahip oldukları belirlenmiştir.
- Öğrenciler kendilerini özerk öğrenme konusunda yeterli bulmuşlardır.
- Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı puanları ile Akademik Erteleme Ölçeği puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin dijital oyun düzeyleri arttıkça erteleme davranışı gösterme düzeyleri de fazlalaşmaktadır.
- Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları ile Özerk Öğrenme Ölçeği puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı puanları ile Özerk Öğrenme Ölçeği puanları, bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça (ölçekten alınan yüksek puan bağımlılığın arttığını göstermektedir.) akademik erteleme puanları artmıştır. Elde edilen verilere göre

dijital oyun bağımlılığı arttıkça özerk öğrenme, bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları puanları düşmektedir. Başka bir deyişle Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyutları arasında negatif bir etkileşim bulunduğu söylenebilir. Dijital oyun bağımlılığı bireyi ekran başına bağlama özelliği ile bireyin kendi sorumluluk alma, zamanı yönetme, planlama gibi özerk öğrenme becerilerini olumsuz etkilemektedir.

- Akademik Erteleme Ölçeği puanları ile Özerk Öğrenme Ölçeği puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik erteleme davranışı arttıkça özerk öğrenme düzeyi azalmaktadır.
- “İlköğretim ikinci kademede öğrenim gören öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, anne-baba mesleği, akıllı telefon, tablet veya bilgisayar sahibi olma) dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenmeleri arasında farklılık var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Bu kapsamda;
 - Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği bağımsız öğrenme alt boyut ve toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ancak Özerk Öğrenme Ölçeğinin ders çalışma alışkanlıkları puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ölçek puanlarında erkekler kızlara göre daha fazla puan almıştır.
 - Sınıf düzeyine göre öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Bağımsız Öğrenme alt boyut puanları anlamlı bir farklılık oluşmazken Özerk Öğrenme Ölçeği ve Ders Çalışma Alışkanlıkları alt boyutu puanları sekizinci sınıflar ile beşinci sınıflar arasında, beşinci sınıflar lehine olacak şekilde farklılaşmıştır.
 - Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Özerk Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyut Puanları aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gelir dağılımı bu üç değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.
 - Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları ebeveynler bakımından ayrı ayrı

incelenmiştir. Sonuç olarak anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

- Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kardeşi olmayan bireylerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanı ile bir ve iki kardeşi olan bireylere göre daha yüksek çıkmıştır.
- Akıllı telefona sahip olma durumu Akademik Erteleme Ölçeği açısından anlamlı bir fark oluşturmazken Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmuştur. Akıllı telefonu olmayan öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları akıllı telefonu olan ya da ortak akıllı telefon kullanan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha düşük çıkmıştır. Akıllı telefonu olan öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği ve bağımsız öğrenme alt boyut puanları akıllı telefonu olmayan ya da ortak akıllı telefon kullanan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha düşük olarak bulunmuştur.
- Tablete ve bilgisayara sahip olma durumu, öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları bakımından anlamlı bir farklılık sebebi olmamıştır.
- Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği puanları ekran başında geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği puanları ekran başında geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında ekran başında kalınan süre arttıkça ölçekten alınan puan artmıştır. 3-4 saat oynama diğer gruplara göre; 4 saatten fazla ekran başında kalma ise tüm gruplara göre anlamlı farklılık göstermiştir. 4 saatten fazla ekran başında kalanların özerk öğrenme puanları daha düşük çıkmıştır.
- Akademik Erteleme Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Özerk Öğrenme Ölçeği alt boyutları puanları internet bağlantı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken Özerk Öğrenme Ölçeği'nden alınan

puanda sabit bağlantı ve GSM bağlantısı arasında sabit bağlantı olanlar lehine bir sonuç çıkmıştır.

- Ebeveynin oyun oynama değişkeni açısından ise Akademik Erteleme Ölçeği puanında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Ebeveynleri oyun oynayan öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları, ebeveynleri oyun oynamayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca ebeveynleri oyun oynayan öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeği ve alt boyut puanları ebeveynleri oyun oynamayanlara göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

5.2 Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilgililere ve bu konuda yapılacak araştırmalara yön vermesi amacıyla uygulamaya ve yeni araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1 Uygulamaya Dönük Öneriler

- Çocukların dijital oyun bağımlılıklarını azaltmak için evlerde kullanımına sınırlama getirilmesi önerilmektedir. Oyun oynayan çocuğu kontrol etmekte zorlanan aileler sınırsız internet yerine sınırlı internet bağlantısını kullanarak dijital oyun ve internet kullanımı için çocukla birlikte planlama yapabilirler.
- Öğretmenler özellikle Bilişim Teknoloji Dersi öğretmenleri yeni çıkan veya çocukların en çok oynadığı oyunlarla ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Bu sayede oyunların içeriği, faydası ve zararları konusunda fikir sahibi olabilir ve öğrencileri bilgilendirebilirler.
- Akademik erteleme davranışını sıklıkla gösteren öğrenciler öğretmenler tarafından izlenmeli ve davranışın altında yatan temel nedenler araştırılmalıdır.
- Çocukların başarı duygusunu, görevlerini zamanında ve düzenli yaptığında mutluluk duygusunu yaşayabilecekleri etkinlikler sayesinde akademik ertelemenin azalması sağlanabilir. Bu nedenle öğretmenlere öğrencinin başarılabilceği düzeyde ödevler/sorumluluklar vermesi önerilmektedir.
- Dijital oyunlar ve dijital bağımlılık konularında okullarda öğretmen, öğrenci ve ailelere yönelik seminerler ve konferanslar düzenlenebilir. Bu etkinliklerde ailelere dijital oyun oynayan çocukların fiziki ve sanal takibi (filtre programları, arkadaş

ortamını bilme, teknolojik cihazlardaki ayak izlerini takip etme), sorunlar karşısında harekete geçme, ebeveyn- çocuk iletişiminin kurulması gibi konularda broşür, sunum, gerçek hayattan -mümkünse o çevreye ait- kısa videolar yoluyla bilgilendirmeler yapılabilir. Okullardaki rehberlik servisleri dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme konularında çocuklarla ve aileleriyle görüşme, anket gibi yollarla daha detaylı bilgiler elde edebilir ve paydaşlarla görüş alışverişi yapabilir. Çocuğu ve davranışlarını daha iyi tanıyarak önleyici tedbirler alınabilir, eğer bir sorun varsa birlikte çözüm üretilebilir.

- Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde ve ölçme ve değerlendirme gibi etkinliklerinde dijital oyunlardan faydalanılabilir. Dijital oyun- kodlama- yapay zekâ gibi konularda oyun şeklinde hazırlanan etkinliklerden ve internet sayfalarından yararlanılabilir.
- Okullarda düzenlenen sosyal, sportif ve kültürel faaliyetler, kulüp ve topluluk çalışmaları ile öğrencilerin okul dışında daha nitelikli zaman geçirmeleri sağlanabilir. Böylece çocukların daha sosyal bir ortamda akran gruplarıyla zaman geçirme, iletişim kumalarına, yeni uğraş alanları olan ama keşfedilmemiş yeteneklerin farkına varma ve öğrenmelerine imkânlar oluşturulabilir.
- Yeşilay, STK, Gençlik merkezleri, Sağlık Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı gibi kurumların destekleri alınarak oyun bağımlılığı ile mücadelede daha etkin, eğlenceli, boş zamanları değerlendirici etkinlikler yapılabilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Pandemi zamanı sayılabilecek bir dönemde yapılan bu araştırma sonuçları ile pandemiden sonraki dönemlerde yapılan çalışmaların sonuçları karşılaştırılabilir. Özellikle öğrencilerin pandemi öncesi ve sonrası dijital bağımlılık düzeyleri incelenebilir.
- Bu çalışmada dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu üç değişken ile akademik başarı, tutum, güdülenme, iletişim, özyeterlik gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Örneklem farklı kademelerdeki öğrenciler dahil edilerek yaşa ve sınıfa göre karşılaştırmalar yapılabilir.

- Öğrencilerin en çok hangi dijital oyunları tercih ettiği ve bunun nedenleri, sonuçları araştırılabilir.
- Dijital oyun bağımlılığında en yüksek ve akademik ertelemelerde en düşük puanı alan 8.sınıf öğrencilerinin durumu daha detaylı araştırılabilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda durum hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlayacak gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama araçları kullanılabilir.
- Verilerin güvenilirliğini desteklemek için velilerin de görüşleri alınabilir.
- Farklı yaş grupları ile benzer bir çalışma yapılabilir.
- Dijital oyun bağımlılığı olan bir öğrenci grubu üzerinde özerk öğrenme stratejilerinin kazandırıldığı deneysel çalışmalar yapılarak dijital oyun bağımlılığına etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aamodt S. & Wang S. (2016). *Beyninize Hoş Geldiniz*. İstanbul: NTV.
- Afzal, S. & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 51-79.
- Ak, Ö. (2022). Teknoloji bağımlılığı ve Covid-19'un psikolojik etkileri. *Bilim ve Teknik*, Mayıs,40-49.
- Akbay, E. S. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akçay, D. & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2) ,66-71.
- Akdemir, T. N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin Facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akdoğan, A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Akkaya, F.H. (2020). *Y kuşağının dijital oyun bağımlılığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkuş, R. (2018). *8.sınıf öğrencilerinin Facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Akpınar, B. & Ersözlü, Z.N. (2008). Görme ve koklama duyularının bilişsel öğrenme sürecindeki rollerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 42-53.
- Aksoy, Z. (2018). *Adölesanlarda oyun bağımlılığı, yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlamlık ve saldırganlıkla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Aktaş, B. & Bostancı, N. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138.
- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Altın, Ü. (2021). *Dijital oyun bağımlılığının pandemi öncesi ve süresince öğrencilerin davranışları üzerine etkilerinin medya üzerinden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- American Psychiatric Association [APA], (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Washington, DC: American psychiatric association. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1129769/full>
- Anthony, M. & Owens, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of social behavior and personality*, 12(4), 869-887.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Arslan, S. & Yurdakul, C. (2015). Turkish adaptation and validation of Autonomous Learning Scale. (Özerk öğrenme ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik çalışması.) *Journal of International Social Research*, 8(39), 565-569.
- 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.
- Atamtürk, E., Çalık Var, E. & Gökler, R. (2020). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 1 (1) , 1-20. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spshcd/issue/68075/1056116>
- Aydın, F. & Horzum, M. B. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullyin*, 2(1), 52-66. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojtac/issue/28471/303446>
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(31), 1-18.
- Ayhan, B. & Köseliören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 6(1), 1-30.
- Aytekin, Ç. (2023). *Lisansüstü öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytekin, G. (2018). *Dijital oyunlar ve bireyler üzerindeki etkileri*. [https:// www. guvenli oyna.org.tr/blog-detay/dijital-oyunlar-ve-bireyler-uzerindeki-etkileri](https://www.guvenlioina.org.tr/blog-detay/dijital-oyunlar-ve-bireyler-uzerindeki-etkileri) sayfasından erişilmiştir.
- Ayverdi, E. (2022). *Spor bilimleri fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin boş zaman tutumlarının dijital oyun bağımlılığına etkileri (uşak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Isparta

- Balcı E. , Durmuş H. & Sezer L.(2021). Corona günlerinde uzaktan eğitim bağımlılık gelişiminde bir risk oluşturur mu?. *Bağımlılık Dergisi*; 22, 100-102.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baltacı, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, (12), 54-81.
- Bilgin, H.C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Master Thesis, Carleton University Faculty of Graduate Studies and Research, Canada.
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39–75.
- Boyalı, C. (2020). *Öz-kontrol ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Brownlow, S. & Reasinger, D. R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5)-1-25.
- BTK (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu) (2019). <https://internet.btk.gov.tr/internetin-riskleri-ve-zararlari>
- BTK (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu) (2020). Dijital Oyunlar Raporu.
- Burka, J.B. & Yuen, L.M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge (USA): Da Capo Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Caratiquit, K.D. & Caratiquit, L.J.C. (2023). Influence of social media addiction on academic achievement in distance learning: Intervening role of academic

- procrastination. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 24(1),1-19.
DOI: 10.17718/tojde.1060563.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination, *The International Honor Society In Psychology*,19, (4) 156-163.
- Charlebois, K. J. (2007). *Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination*. Doctoral Dissertation. Boston College Boston.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5. Edition). London: Routledge Falmer.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakın, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonları ve akademik erteleme davranışlar*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Çam O. (2021). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Serhat illeri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Iğdır Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Iğdır.
- Çavdar, A. (2020). *11-14 yaş grubu öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çavdar, D. & Mutlu, T. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki, XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, *Bildiri Özetleri Kitabı*, Ege Üniversitesi, İzmir
- Çelik Berber, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,30(3): 31-47.
- Çelik, K. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

- Çetin, E. (2013). *Tanımlar ve temel kavramlar, eğitsel dijital oyunlar*. Ankara: Pegem.
- Çetin, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, N. & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479.doi.10.16986/HUJE.2017028261.
- Çimen, S. (2017). *Duygusal özerklik kazanımında benlik saygısı ve karar verme stillerinin etkilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Damar, A. (2016). *Özerk öğrenme, günlük ritim, sosyal jetlag ve ortalama uyku süresi ile fen başarısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dela Vega, M. G. A., Flores, R. B. & Magusib, A. J. M. (2017). ‘Connected Ka Pa Ba?’: A study on how social media usage affects face-to-face interactions within the home. *Asian Journal of Media and Communication (AJMC)*, 1(1), 83-92.
- Demir, M. F. (2018). *Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *International Journal of Social Science*, 61, 91-105. doi:http://dx.doi.org/10.9761/ JASSS7296.
- Demirbozan, N. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının anne baba tutumu ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, E.N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımı ile sosyal ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Akademi.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. & Kiroğlu, K. (2021). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegema Akademi.
- Deniz, G. (2021). *Ankara il merkezinde bulunan ortaokul ve lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve anne baba tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deregözü, A. (2014). *Özerk öğrenme bağlamında Almanca öğretmeni yetiştirilmesi: İstanbul Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (DPT) (2011). [http://www.dpt.gov.tr/ DocObjects/View/12808/Bilgi_Toplumu_Istatistikleri_2011.pdf](http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/View/12808/Bilgi_Toplumu_Istatistikleri_2011.pdf). 2011.
- Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı, Sağlık Bakanlığı (2018). *Dijital oyun bağımlılığı çalıştayı*. <https://sggm.saglik.gov.tr/TR,53949/dijital-oyun-bagimliliği-calistayi.html> adresinden erişilmiştir.
- Dijital Oyun Sektörü Raporu, Ankara Kalkınma Ajansı (2016). *Dijital oyun sektörü raporu*. https://www.ankaraka.org.tr/tr/%20dijital-oyun-sektoru-raporu_3414.html sayfasından erişilmiştir.
- Dijital Oyunlar Raporu, Güvenli İnternet Merkezi (2019). *Dijital oyunlar raporu 2019*. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/RjARy.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Doğan-Keskin, A. (2019). *Oyun bağımlılığı müdahale programının ergenlerin oyun bağımlılığı ve oyun motivasyonu ile duygusal davranışsal sorunlarına ve annelerinin düşüncelerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dokumacı, Ö. (2018). *Ergenlerin medya ve teknoloji kullanımı ile akademik erteleme davranışı ve başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Drummond, A. & Sauer, Jd. (2014). Video-games do not negatively impact adolescent academic performance in science, mathematics or reading. *Plos One* 9: E87943. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087943>.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır*. İstanbul: Rota.

- Duran, E. (2019). *Anne tutumu ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide öz düzenlemenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Düzgün, D.E. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, S., Oruç, A.U. & Çolakoğlu, T. (2018), Üniversite öğrencilerinin özsaygının erteleme davranışlarına etkisinin araştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 53-59.
- Ekinci, N. E., Yalçın, İ., Özer, Ö. & Kara, T. (2017). An investigation of the digital game addiction between high school students. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4989-4994. doi:10.14687/jhs.v14i4.4936.
- Elhatip, Y. E. (2018). *Lise öğrencilerinin bilgisayar bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- El-Khayaty, N. (2022). *Teacher educators' and master's degree students' perceptions of learner autonomy regarding language learning in elt department*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ellis, A. & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Eravcı Özcan, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.

- Erdoğdu, M. (2019). Akademik erteleme yordayıcıları olarak benlik saygısı, başarı ve bazı demografik değişkenlerin etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 3 (1): 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eje/issue/45092/470965>.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erkılıç, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkisi ve dijital oyun bağımlılığının çeşitli demografikler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erten, P. (2022). Meslek liselerinin 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 261-291.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eryılmaz, S. & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: ankara ili, çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 889- 912.
- Fentaw, Y., Moges, B. T. & Ismail, S. M. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*, 2022, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L. & McCown, W.G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J. & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7 (1), 1-6.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief Attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fisher, S. M. (2004). *Autonomous learning in the leadership construct of challenging the process*. Doktora tezi. School of Leadership Studies. Regent University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/76065f530f986d9d25b6c4158d6354c2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Gökçearslan, Ş. & Günbatar, M.S. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2 (2). 10-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6271/84223>.
- Gökçearslan, Ş. & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419-435.
- Göldağ, B. (2020). 2020. *Dijital oyunlar: olumlu ve olumsuz etkileri digital games: positive and negative effects. Conference: III. Uluslararası Battalgazi Bilimsel Çalışmalar Kongresi*, Malatya.
- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/40566/495673>
- Göral, Ş. (2020). *Boş zaman eğitiminin akademik erteleme davranışına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Griffiths, M.D. (2003). Video games: Advice for teachers and parents. *Education and Health* 21:48–49.
- Griffiths, M.D. & Hunt, N. (1995). Computer games playing in adolescence: Prevalence and demographic indicators. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 5, 189-193.
- Griffiths M.D. & Davies, M.N.O. (2005). *Videogame addiction: Does it exist?* In J. Goldstein, J. Raessens (Eds) *Handbook Of Computer Game Studies*. J. Goldstein, J. Raessens (Eds), Boston. S.359–368. Boston: MIT.
- Grüsser, S.M., Thalemann R. & Griffiths, M.D. (2007). Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression? *Cyberpsychology & Behavior*, 10(2), p. 290–292. doi:10.1089/cpb.2006.9956. 2007.
- Gülbetekin, E. , Güven, E, & Tuncel, O. (2021). Adolesanların dijital oyun bağımlılığı ile fiziksel aktivite tutum ve davranışlarını etkileyen faktörler. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 148-160.

- Gülseven Duman, S. (2022). *Akademik erteleme, akademik güdülenme ve zaman yönetimi ilişkisi: beden eğitimi öğretmeni adayları örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Gültaş, S. (2019). *Lise öğrencilerinin özerk öğrenmeleri ile başarı yönelimleri öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gündüz, G.F. (2020). The relationship between academic procrastination behaviors of secondary school students, learning styles and parenting behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 253-266. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.731976>.
- Güneş, E. (2018). *Zorbalık eğilimi, duygusal özerklik ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, N. (2018). *İletişim kuramlar yaklaşımlar*. 4. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Günüç, S. & 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.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürültü, E. & Deniz, L. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 772-788.
- Güzen, M. (2021). *Covid-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hartmann, T. (2007). Wie gefährlich sind Spiele. Machen computerspielegewalttätig? Zum kommunikationswissenschaftlichen und medienpsychologischen Forschungsstand. [Çevrim-İçi:

http://www.spielbar.de/neu/pcontent/uploads/2008/08/hartmann_machen_computer_spiele_gewaltaetig.pdf, Erişim tarihi: 12 Kasım 2019.

- Haycock, L.A. (1993). *The Cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self-efficiency beliefs*. Doctoral dissertation, University of Minnesota at Twin Cities.
- Hazar, K. (2014). *Lise öğrencilerinde internet ve bilgisayar oyun bağımlılığının spora katılım düzeyi ve bazı değişkenler ile ilişkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- He, S.C. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 2017, 5, 12-24.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159): 56-68.
- Horzum, M.B., Ayas, T. & Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76- 88.
- Hsieh, H. (2010). *Self-access center and autonomous learning: EFL college students' motivations, activities and perceptions of learning effectiveness*. Doktora tezi, Indiana University, Bloomington, IN.
- Ilıman, M. (2018). *Özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler: ingilizce dersi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Irmak, A.Y. & Ardıç, A. (2018). Dijital oyunların çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri: Literatür inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 71-84.
- Irmak, A. Y. & Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.170337>
- İçen, B. (2018). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerin sanal oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- İlter, D. G. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- İmre, N. (2015). *An investigation into relationship between degree of learning autonomy, academic and social variables. (Yabancı dil olarak İngilizce'yi özerk öğrenmenin derecesi ve diğer akademik ve sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir çalışma.)* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnal, Y. & 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*, 71-74. Ankara.
- Jankovic, B., Nikolic, M., Vukonjanski, J. & Terek, E. (2015). The impact of facebook and smart phone usage on the leisure activities and college adjustment of students in Serbia. *Computers in Human Behavior*, 55, 354-363. doi:10.1016/j.chb.2015.09.022.
- Kalkınma Bakanlığı (2018). *On birinci kalkınma planı 2019-2023 bağımlılıkla mücadele alt çalışma grubu raporu*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/SaglikliYasam_ve_BagimliliklaMucadeleCalismaGrubuBagimliliklaMucadeleAltCalismaGrubuRaporu.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4),81-88.
- Kara, Ö. (2019). *Lise öğrencilerinin serbest zaman egzersize katılım düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karabıyık Çeri, B., Çavuşoğlu, C. & Gürol, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *International Journal Of Social Science*. Number: 34, 385-394. Doi Number: [Http://Dx.Doi.Org/10.9761/Jasss2721](http://Dx.Doi.Org/10.9761/Jasss2721)
- Karadaş, C. (2020). *Anne-babaların kullandıkları ödül-ceza yöntemlerinin çocuklarının akademik başarıları üzerindeki etkisi: Akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılık rolü*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karademir, C. A. & Akgul, A. (2019). Secondary school students' social studies-oriented academic risk-taking behaviours and autonomous learning skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 14(1), 056–068.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. & Bademcioglu, M. (2015). The explanation of the academic procrastination behaviour of pre-service teachers with five factor personality traits, *Educational Research Association The International Journal of Research In Teacher Education*, 6(2): 11-25.
- Kars, G.B. (2010). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kay, M.A. (2022). *Erken çocuklukta dijital oyun bağımlılığının yordayıcıları olarak; dijital ebeveynlik, aile içi ilişkiler 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, A. (2020). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kaya, A. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 6 (1), 1-11
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri: uzaktan İÖLP örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S. & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65–70.
- Kıbaroğlu, F.N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme, öz yeterlik ve bilgi işlemsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *The Magazine Of Digital Library Research*, 8(2) Volume 8 Number 2 ISSN 1082-9873.
- Knaus, W.J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John Wileyve Sons, Inc.
- KOBİ Bilgi Teknolojileri. <https://www.kobibt.com.tr/dijital-cag-hepimizin-icinde-yasadigi-cag/>
- Koçak, O. & Güngör, A.B. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 7(2),397-419.
- Koçakoğlu, U. (2019). *İlköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığının obezite ile ilişkisi: Konya örneği*. Uzmanlık Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Konya.
- Kukul, V. (2013). *Oyunla ilgili tarihsel gelişim ve yaklaşımlar, eğitsel dijital oyunlar*.
- Ocak, M.A. (2013). *Eğitsel dijital oyunların eğitimde kullanımı, Eğitsel dijital oyunlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, A.A., Dogan, E., Erdogmus, Y.K. & Emiroglu, B.G. (2018). Examining computer gaming addiction in terms of different variables. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*; 10(1), 29-40.
- Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: “Akıllı telefon(kolik)” Üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.
- Küçükvardar, M. & Türel, E. (2022). Covid-19 pandemisinde dijital oyun oynama düzeyi üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47) , 47-58 . DOI: 10.52642/susbed.1010309
- Kürkçü, R. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(2), 385-392.
- Kürker, F. (2021). *Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik erteleme arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lemmens, J.S., Valkenburg, P.M. & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1): 77-95. (https://www.researchgate.net/publication/240237379_Development_and_Validation_of_a_Game_Addiction_Scale_for_Adolescents)
- Li, L., Gao, H. & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy. 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23 (2), 175-181.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94. doi: 10.1093/applin/20.1.71
- Liu, H. J. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 123-139.

- Madran, F. (2020). *Lise öğrencilerinin Almanca öğrenmede özerk öğrenme düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Maguatcher, J., Hulda, G. & Ning, R. (2022). Autonomous learning ability of Chinese language learners in Cameroon. *Journal of Sino-African Studies*, 1(1), 108–125. <https://doi.org/10.56377/jsas.v1n1.0825>
- Manzoor, A., A, Dastgir, G. & Waqas, M. (2023). Effect of autonomous learning on university students' academic motivation. *Journal of Development and Social Sciences*, 4(1), 82–92. [https://doi.org/10.47205/jdss.2023\(4-I\)07](https://doi.org/10.47205/jdss.2023(4-I)07)
- Martin, K. (2011). *Electronic overload: The impact of excessive screen use on child and adolescent health and wellbeing*. Department of Sport and Recreation, Perth, Western Australia.
- Mete, C.H. (2010). *Uzaktan ingilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin DYNED bağlamında ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milgram, N.A. (1991). *Procrastination*. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of Human Biology*. New York: Academic.
- Milgram, N.A., Batori, G. & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 57-67.
- Milgram, N.A., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The Procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212.
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB 1739 sayılı kanun. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Mostafa, A.A. (2018). Academic procrastination, self-efficacy beliefs and academic achievement among middle school first year students with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(2), 87-93.
- Ng, S. F. & Confessore, G. J. (2010) The relationship of multiple learning styles to levels of learner autonomy. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 7(1), 1-14.
- Numanoğlu, G. & Bayır, Ş. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet kullanımları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 295-323.

- Ocak, M.A. (2013). *Eğitsel dijital oyunların eğitimde kullanımı, Eğitsel dijital oyunlar*. Ocak, M.A. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Odabaşı, B. (2014). Türk Eğitim Sisteminde yeni kanun (4+4+4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 103-124.
- Oktar Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 354-359, Antalya, Turkey.
- Onay, P., Tüfekçi, A. & Çağıltay, K. (2005). *Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arası karşılaştırmalı bir çalışma*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. https://www.researchgate.net/publication/248965713_Academic_procrastination_and_statistics_anxiety.
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Orhan, E. (2018). *10-14 yaş arasındaki çocukların fiziksel aktivite seviyesi, dijital oyun bağımlılığı ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı- internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Öncel, M. & Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
- Özcan, T. E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon*

- bağımlılığının rolü. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*
- Özçelik, M. F. (2022). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve dindarlık ilişkisi gaziantep örneği. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.*
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: prevalence, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Özer, S. & Akay, C. (2020). Öğretmen adaylarının akademik erteleme ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(62), 3528-3542. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2186>.
- Öztürk, A. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde bilişim teknolojileri bağımlılığı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 195-219. DOI: 10.31463/aicusbed.903612.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 83-98.
- Öztürk, M. (2021). *Covid-19 pandemisi sırasında çocuklar arasında sosyal izolasyon ve ekran maruziyetinin bilgisayar oyun bağımlılığı üzerine etkileri, Yenişehir Örneği, Mersin. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.*
- Öztürk, Ö., Odabaşıoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. & Kalyoncu, A.Ö. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8:36-41.
- Özzorlu, E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının algıladıkları anne-baba tutumları ve denetim odağı açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Pesen, A., Oral, B. & Bulut, Y. (2018). Lise öğrencilerinin motivasyonel, bilişsel ve bilişüstü yeterlikleri ile özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9 (16) , 706-730 . DOI: 10.26466/opus.488639.
- Purwati, T. (2018). Using mobile application to promote autonomous learning for syntax subject. *E-Structural*. 1(2),142-153.

- Ramamurthy, V. & Srinivasa, R. (2015). Smartphones promote autonomous learning in ESL classrooms. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 23-35.
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154. doi: 10.1177/1477878509104319.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of educational research*, 75(2), 211-246.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>.
- Sabouri, H. & Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal citation styles and behavior delay. *Iran Psychiatric Behavioral Science*. 5 (2): 76-72.
- Sağlam, H. (2011). *Bilgisayar oyunlarının ergen öğrencilerin sosyalleşme süreci ve şiddet eğilimleri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Sakai, S., Takagi, A. & Chu, M. P. (2010). Promoting learner autonomy: student perceptions of responsibilities in a language classroom in East Asia. *Educational Perspectives*, 43, 12-27.
- Samawi, F., Alramamna, A., Alkhatib, B. & Alghafary, N. (2021). Academic procrastination' relation to undesirable behaviours among faculty members from the students' perspective. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(6), 3091-3108. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i6.6499>.
- Sarioğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmelliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savaş Yağcı, B. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.
- Seki, T. & Kurnaz, M. F. (2022). Bireylerin dijital bağımlılıkları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Educational Academic Research*, (45), 24-34. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub//issue/71128/1141941>.
- Senecal, C., Koestner, R. & Vallerand, J. (1995). Self-regulation and academic procrastination, *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül.
- Seo, E. H. (2012). Cramming, active procrastination, and academic achievement. *Social Behavior And Personality*. 40(8), 1333-1340.
- Seyfi, R. Ö. (2019). *Türkçe öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Shaffer, H. J., Hall, M. N. & Bilt, J. V. (2000). Computer addiction: A critical Consideration. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 162-168. DOI: 10.1037/h0087741
- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: The Next Phase? In B.Sinclair, I. McGrath, ve T. Lamb (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp 4-14). Harlow: Longman.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 31, 503-509.
- Sosyal Ağ Haritası. <https://sosyalagharitasi.gov.tr/report>.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Stillman, J. (2019). The 5 Types of procrastinator: Which are you?, Inc. This morning newsletter, Web: <https://www.inc.com/jessica-stillman/the-5-types-ofprocrastinator-which-are-you.html>.
- Sula Ataş, N. (2018). *Akademik öz-yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Süğümlü, Ü. (2017). Öğrenci özerkliği kavramı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages Education*, 5(1),690-708
DOI:10.18298/ijlet.1725
- Şahan, N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının yordayıcıları olarak oyunlarla ilgili bilişlerin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, C. & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şimşek, M. (2018). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçilik ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkilerde benlik saygısının aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şimşek, E. & Karakuş Yılmaz, T. (2020). Türkiye'de yürütülen dijital oyun bağımlılığı çalışmalarındaki yöntem ve sonuçların sistematik incelemesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1851-1866. doi: 10.24106/kefdergi.3920
- Talan, T. & Kalınkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9 (1), 1-13.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/55183/714996>
- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tarhan, N. & Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık- sanal veya gerçek*. İstanbul: Timaş.
- Taş, İ., Eker, H. & Anlı, G. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2),37-57.
- Tatlıoğlu, K. (2012). Üniversite öğrencilerinin kardeş sayıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International periodical for the languages. Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 7(4), 2857-2872.
- Teng, Z., Pontes, H. M., Nie, Q., Griffiths, M. D. & Guo, C. (2021). Depression and anxiety symptoms associated with internet gaming disorder before and during the

- COVID-19 pandemic: *A longitudinal study*, *Journal of Behavioral Addictions JBA*, 10(1), 169-180. doi: 10.1556/2006.2021.00016.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*. 8, 454-458.
- Toprakyan, S. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncay, B. & Göger, B. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve uyku kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Uyku Tıbbı Dergisi (Journal of Turkish Sleep Medicine)*, 9:79-84. DOI: 10.4274/jtsm.galenos.2021.52207.
- Türel, Y.K. & Dokumacı, O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, 9 (2), 481-497 . DOI: 10.17275/per.22.50.9.2
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021) Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Ulaş, Ş. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığının sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Malatya.
- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anababa tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Uzun, A. E. (2016). *Farklı liselere devam eden ergenlerin facebook bağlanma stratejileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun-Özer, B. (2005). *Akademik erteleme davranışı: Yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun-Özer, B. & Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121.
- Uzunlar, N. N. (2022). *Ergenlerin dijital oyun bağımlılığı ve sosyal medya tutumlarının siber zorbalık tehlike düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Anabilim Dalı, İstanbul.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Dil öğrenmede özerklik: Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 148 169., <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5450/73844>.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yang, Z., Asbury, K. & Griffiths, M.D. (2018). An exploration of problematic smartphone use among chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596-614.
- Yardım, T. (2021). *Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaycı, L. & Düşmez, İ. (2016). Adolesanların akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 80-101.

- Yee, N. (2006). The Demographics, motivations, and derived experiences of users of massively multi-user online graphical environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. 15(3) 309-329.
- Yeşilay, (2020). <https://www.yesilay.org.tr/tr/makaleler/oyun-bagimlilik-nelere-yol-aciyor>
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, B. (2017). *Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psikoeğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, B. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. 6.International Educational Technology Conference, Eskişehir.
- Yılmaz, S. (2022). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, S. & Akıl, S. (2017). Dijital oyunlara bir de bu açıdan bakın. <https://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr/2017/12/12/dijital-oyunlara-bir-de-bu-acidan-bakin/> Erişim tarihi:15 Nisan 2023
- Yiğit, E. (2017). *Çocukların dijital oyun bağımlılığında ailelerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yiğit, R. & Dilmaç, B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31,159-178.
- Yorulmaz, A. (2003). *Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Yurt, C.E. (2021). *Özbelirleme kuramı çerçevesinde lise öğrencilerinin matematik öğrenen özerkliği: bir karma desen araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zamkı, M. N. (2022). *Üniversite öğrencilerinde çevrim içi oyun bağımlılığı ve akademik erteleme arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Xie, Z. (2020). Effectiveness of autonomous learning materials for students during the COVID-19 pandemic: A case study of the Daxie Second Elementary School in Ningbo, Zhejiang, China. *Sci Insigt Edu Front* 2020; 6(1):613-624.
- Wan, C. S. & Chiou W B. (2006). Why are adolescents addicted to online gaming? An interview study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 9(6):762-766.
- Wang, C. W., Ho, R. T. H., Chan, C. L. W. & Tse, S. (2015). Exploring personality characteristics of Chinese adolescents with internet-related addictive behaviors: Trait differences for gaming addiction and social networking addiction. *Addictive Behaviors*, 42, 32–35. doi:10.1016/j.addbeh.2014.10.039.
- Watkins, E. D. & Moulds, M. (2005). Distinct modes of ruminative self-focus: impact of abstract versus concrete rumination on problem solving in depression. *Emotion*, 5(3),319. DOI: 10.1037/1528-3542.5.3.319. https://www.researchgate.net/publication/7576342_Distinct_modes_of_ruminative_selffocus_Impact_of_abstract_versus_concrete_rumination_on_problem_solving_in_depression.
- Wiwin, D., Widiai, U. & Tarisman. (2022). Digital media and its implication in promoting students' autonomous learning. *Journal of English Teaching* 8(1),7-106. DOI: <https://doi.org/10.33541/jet.v8i1.3284>.

EKLER



EK 1. ETİK İZİN

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.368599



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-368599
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

25.05.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Abdurrahim DOĞAN'ın, Prof.Dr.Gürcü ERDAMAR'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"İlkokul II. Kademe Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Öğrenen Özerkliğinin İncelenmesi (Konya Örneği)"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **24.05.2022** tarih ve **10** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 706

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSM0RE0S9Z

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 38 81



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. MEB UYGULAMA İZİNİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-51377687
Konu : Araştırma İzni (Abdurrahim DOĞAN)

08.06.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 02/06/2022 tarihli ve E-17311665-044-376087 sayılı yazınız.
c) 08/06/2022 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Abdurrahim DOĞAN'ın "İlkokul II. Kademe Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Erteleme ve Öğrenen Özerkliğinin İncelenmesi: Konya Örneği" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Kulu ilçesinde bulunan ortaokullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine ve bir adet kitapçık olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Okan TEKKALAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Demografik Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 4-Dijital Bağımlılık Ölçeği (3 Sayfa)
- 5-Özerk Öğrenme Ölçeği (1 Sayfa)
- 6-Akademik Erteleme Ölçeği (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Kulu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akabe Mahallesi Demirsatan Sok.No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1324

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr>

Faks:3323515940

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 16a9-1372-37e2-a238-4139 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ

<i>Aşağıdaki soruları son 6 ay içinde hangi sıklıkla yaşadığınızı (X) ile işaretleyiniz.</i>		<i>Hiçbir zaman</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Bazen</i>	<i>Sık sık</i>	<i>Her zaman</i>
1	Bir bilgisayar oyununu tüm gün boyunca oynamayı düşündün mü?					
2	Oyun için harcadığın zamanı giderek arttırdın mı?					
3	Günlük yaşamdan uzaklaşmak için oyun oynadığın oldu mu?					
4	Yakınındaki kişiler (aile bireyleri, arkadaşlar gibi) oyun süreni azaltmada başarısız oldu mu?					
5	Oyun oynayamadığın zaman kendini kötü hissettin mi?					
6	Oyunda harcadığın zaman konusunda yakınındaki kişiler ile (aile bireyleri, arkadaşlar gibi) kavga ettin mi?					
7	Oyun oynamak için diğer önemli faaliyetleri (okul, iş, spor gibi) ihmal ettin mi?					

EK 4. ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

	Sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz . Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız . En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	1	2	3	4	5
2	Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	1	2	3	4	5
3	Zorluklarla başa çıkmayı severim.	1	2	3	4	5
4	Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	1	2	3	4	5
5	Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
6	Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
8	Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
9	Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	1	2	3	4	5
10	Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
11	Derse başlamak için asla bahane üretmem.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5

EK 5. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ

		Beni hiç yansıtıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım.					
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm.					
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı bırakırım.					
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanın kalır.					
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir.					
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım.					
7	Derslere hazırlanarak gelirim.					
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım.					
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim.					
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek, vb. için sık sık ara veririm.					
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim.					
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği belli olmayan başka işlerle uğraştığım olur.					
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamış olsam ona uyurum.					
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.					
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.					
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem.					
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.					
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.					
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.					

EK 6. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Demografik Bilgi Formu

- 1.Cinsiyet: Kız () Erkek ()
- 2.Sınıf Düzeyi: 5.sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf ()
- 3.Okul Adı:
- 4.Ailenin Toplam Gelir Durumu (TL olarak) :
- 5.Anne Mesleği:
- 6.Baba Mesleği:
- 7.Anne Eğitimi: Okul terk () İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()
- 8.Baba Eğitimi: Okul terk () İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()
- 9.Sadece size ait “akıllı telefon” var mı? Evet () Hayır () Ortak ()
- 10.Sadece size ait “tablet” var mı? Evet () Hayır () Ortak ()
- 11.Sadece size ait “bilgisayar” var mı? Evet () Hayır () Ortak ()
- 12.Günlük kaç saatinizi bilgisayar/telefon/tablette oyunlara ayırıyorsunuz?
- 1 saatten az () 1-2 saat () 2-3 saat () 3-4 saate () 4-5 saat () 5 saatten fazla ()
- 13.Sahip Olunan Kardeş Sayısı: Kardeşim yok () 1 tane () 2 tane () 3 tane () 4 ve fazlası ()
- 14.İnternet erişimi imkânı: Sabit Bağlantı () GSM hatlarından () Yok ()
15. Anneniz veya babanız dijital oyun oynuyor mu? Evet () Hayır ()

EK 7. DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Re: Tez için ölçek kullanım izni talebi



AYLİN YALÇIN IRMAK <

21.04.2022 13:51

Kime: A.rahim Dogan



DOBÖ.doc

29 KB

Merhaba Abdurrahim bey

ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyar, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Öğretim Üyesi Aylin YALÇIN IRMAK

Namık Kemal Üniversitesi

Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü

A.rahim Dogan < , 19 Nis 2022 Sal, 19:28 tarihinde şunu yazdı:

----- Forwarded message -----

Gönderen: A.rahim Dogan <



Date: 13 Nis 2022 Çar 12:04

Subject: Tez için ölçek kullanım izni talebi

EK 8. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Re: Tez için ölçek kullanım izni talebi



Deniz Çakıcı <

14.04.2022 10:24

Kime: A.rahim Dogan

Merhaba,

Çalışmanızda geliştirmiş olduğum Akademik Erteleme Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar başarılar dilerim.

Deniz Çiğdem Çakıcı

iPhone'umdan gönderildi

A.rahim Dogan <

:di (13 Nis 2022 16:29);

Merhaba Deniz Çiğdem Hocam,

Ben Abdurrahim DOĞAN. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için yapacağım araştırmalarda sizin geliştirmiş olduğunuz "Akademik Erteleme (2003)" ile ilgili ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Müsadeniz ile ölçeğinizi kullanabilir miyim?

Saygılarımla.

EK 9. ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Re: Tez için ölçek kullanım izni talebi



Serhat Arslan <

14.04.2022 00:50

Kime: A.rahim Dogan

Abdurrahim Doğan merhaba

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.İyi çalışmalar

13 Nis 2022 Çar, saat 12:15 tarihinde A.rahim Dogan < > I:

Merhaba Serhat hocam,
Ben Abdurrahim DOĞAN. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için yapacağım araştırmalarda sizin Cengiz YURDAKUL ile geliştirmiş olduğunuz " Özerk Öğrenme" ile ilgili ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçek ile ilgili iletişim bilgilerinde sizin mail adresiniz yer almaktadır. Müsadeniz ile ölçeğinizi kullanabilir miyim?
Saygılarımla

Doç.Dr. Serhat Arslan

NEÜ Eğitim Fakültesi / NEÜ University Faculty of Education

Editor in Chief



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..

