



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIKLARININ AKADEMİK GÜDÜLENME
VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARINA
ETKİSİ**

Merve DORUK ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIKLARININ
AKADEMİK GÜDÜLENME VE AKADEMİK ERTEME DAVRANIŞLARINA
ETKİSİ**

(The Effect of Digital Game Addicions on Academic Motivation and Academic
Procrastination Behaviours of Secondary School Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve DORUK ASLAN

Danışman: Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

Erzurum
Ağustos, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Merve DORUK ASLAN tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Davranışlarına Etkisi” başlıklı çalışması 09 / 08 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri yesi: Dr. Öğr. Üyesi Gülçin Güler ÖZTEKİN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.. / .. / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteme Davranışlarına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

09/ 08 / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Merve DORUK ASLAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitim süresince danışmanlığımı kabul eden bilgisini, tecrübesini, güler yüzünü eksik etmeyen ve çalışmamın her aşamasında yanımda olup beni motive eden, beni yönlendiren, sabırla dinleyen, bana destek olan çok değerli hocam Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE'ye, her zaman desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN hocama, her koşulda yanımda olan canım eşim Bekir ASLAN'a, sabırla bekleyen çocuklarım Yusuf Doruk ASLAN, Ada ASLAN, Çınar ASLAN'a, aileme ve tez yazım aşamasında destek olan mesai arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarak minnettarlığımı ifade ederim.

Merve DORUK ASLAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIKLARININ AKADEMİK GÜDÜLENME VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Merve DORUK ASLAN

Ağustos 2024, 111 Sayfa

Amaç: Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile akademik güdülenme ve akademik erteleme davranışlarına etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem: Araştırma, ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Adana ilinin Çukurova ve Seyhan ilçelerinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuş olup örnekleme ise kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 601 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin % 52.6'sı kız % 47.4'ü erkek öğrencilerden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi, LSD Post Hoc testi ve Lineer regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan öğrencilerin % 2.3'ünün dijital oyun bağımlılığı normal, % 43.4'ünün dijital oyun bağımlılığı az riskli grup, % 43.9'unun dijital oyun bağımlılığı riskli grup, % 9.3'ü dijital oyun bağımlısı, % 1'i yüksek düzeyde dijital oyun bağımlısı olduğu belirlenmiştir. Dijital Oyun Bağımlılıkları ile cinsiyet, sınıf, gelir düzeyi, herhangi bir dijital araca sahip olma, günlük dijital oyun sıklığı, akademik başarı düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak anne ve baba eğitim düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, günlük dijital oyun oynama sıklığı, akademik başarı düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Akademik güdülenme ile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi ve herhangi bir dijital araca sahip olma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme davranışı eğilimleri ile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, günlük dijital oyun oynama sıklığı değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak akademik erteleme ile cinsiyet, sınıf, baba eğitim düzeyi, herhangi bir dijital araca sahip olma ve akademik başarı algısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar: Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü, akademik güdülenme ile negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının akademik ertelemeyi arttırdığı ve akademik güdülenmeyi ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Oyun Bağımlılığı, Akademik Güdülenme, Akademik Erteleme.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF DIGITAL GAME ADDICTION ON ACADEMIC MOTIVATION AND ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOURS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Merve DORUK ASLAN

August 2024, 111 Pages

Objective: To examine the effect of digital game addiction on academic motivation and academic procrastination behaviours of secondary school students.

Method: The research was carried out with relational screening method. The population of the research consisted of secondary school students studying in Çukurova and Seyhan districts of Adana province and the sample consisted of 601 students selected by convenience sampling method. The sample consisted of 52.6% female and 47.4% male students. 'Personal Information Form', 'Children For Digital Game Addiction Scale', 'Academic Motivation Scale' and 'Academic Procrastination Scale' were used to collect the data. Descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson Product Moment correlation analysis, LSD Post Hoc test and Linear regression analysis were used to analyse the data.

Findings: In the study, it was determined that 2.3% of the students participating in the study had normal digital game addiction, 43.4% had low-risk digital game addiction, 43.9% had high-risk digital game addiction, 9.3% had digital game addiction, and 1% had high level digital game addiction. It was concluded that there was a significant difference between digital game addiction and gender, class, income level, having any digital device, daily digital game frequency, and academic achievement levels. However, there was no significant difference between mother and father education level and digital game addiction. In the study, significant differences were found between academic motivation levels and gender, class, daily digital game playing frequency and academic achievement levels. There was no significant difference between academic motivation and income level, mother and father education level and having any digital devices. In addition, significant differences were found between the academic procrastination behaviour tendencies of the students and income level, mother's education level, and daily frequency of playing digital games. However, there was no significant difference between academic procrastination and gender, grade, father's education level, having any digital device and academic achievement perception.

Result: When the results of the study were evaluated in general, a positive relationship was found between digital game addiction and academic procrastination, and a negative relationship was found with academic motivation. It was concluded that students' digital game addiction increased academic procrastination and decreased academic motivation.

Keywords: Digital Game Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Alt Amaçlar	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	7
Oyun.....	7
Dijital Oyun.....	7
Dijital Oyun Bağımlılığı	8
Dijital Oyun Bağımlılığının Sebepleri	10
Güdülenme	12
Akademik Güdülenme	19
Erteleme	20
Erteleme Döngüsü.....	21
Ertelemeye İlişkin Kuramlar	22
Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	28
Akademik Güdülenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	30
Akademik Erteleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	32
Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	38
Yöntem.....	38
Araştırmanın Yöntemi.....	38
Bağımsız Değişken Bağımlı Değişkenler.....	38
Veri Toplama Araçları	41
Kişisel Bilgi Formu	41
Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇİDOBÖ).....	41
Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)	41
Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)	42
Süreç/Uygulama.....	42
Verilerin Analizi.....	43
Geçerlik ve Güvenirlik.....	43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	45
Bulgular	45
Birinci Alt Amaca Ait Bulgular	46
İkinci Alt Amaca Ait Bulgular	53
Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular.....	58
Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular	61
Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular	63
BEŞİNCİ BÖLÜM	65
Tartışma ve Sonuç	65
Öneriler.....	74
Öğrencilere Yönelik Öneriler.....	74
Ailelere Yönelik Öneriler.....	74
Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	75
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	75
KAYNAKÇA	77
EKLER	91
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	91
EK-2. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	92
EK-3. Akademik Güdülenme Ölçeği	93
EK-4. Akademik Erteleme Ölçeği	94
EK-5. Ölçek İzni	95
EK-6. Uygulama İzni	98
ÖZ GEÇMİŞ.....	99

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Özellikleri İle İlgili Bulgular</i>	39
Tablo 2. <i>Normallik Testi</i>	43
Tablo 3. <i>Güvenirlilik Analizi</i>	44
Tablo 4. <i>Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	45
Tablo 5. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Durumları</i>	46
Tablo 6. <i>Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Açısından Farklar</i>	47
Tablo 7. <i>Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Akademik Güdülenme Ölçeği Açısından Farklar</i>	54
Tablo 8. <i>Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Akademik Erteleme Ölçeği Açısından Farklar</i>	58
Tablo 9. <i>Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Akademik Güdülenmeleri Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	62
Tablo 10. <i>Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Lineer Regresyon Analizi Sonuçları</i>	62
Tablo 11. <i>Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Akademik Ertelemeleri Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	63
Tablo 12. <i>Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Lineer Regresyon Analizi Sonuçları</i>	64

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Erteleme Döngüsü.....	22
Şekil 2. Araştırmanın Modeli	38
Şekil 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Durumları	46



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AEO	: Akademik Erteleme Ölçeği
AGÖ	: Akademik Güdülenme �l�eği
APA	: American Psychiatric Association
ÇİDOBÖ	: Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı �l�eği
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
PİSA	: Uluslar Arası �ğrenci Değerlendirme Programı



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Yaşamın en önemli dönemlerinden birisi çocukluktur. Çocukluk, çocuğun dünyaya gelişinden soyut işlemler dönemine kadar geçirdiği bir süreçtir. Çocukluk döneminde çocuğun kendisini ifade ediş tarzı oyundur. Çocukların gelişiminde oyun önemli bir yere sahiptir. Çocuk oyun ile birlikte hayal gücünü kullanarak keşfeder ve hayattaki kazanması gereken roller ve davranışları öğrenir. Genel olarak oyun çocuğun haz aldığı, eğlendiği ve keşfederek öğrendiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Çetin, 2013; Özdoğan, 2008). Oyunlar belirli kurallara sahip olabilir veya olmayabilir; ancak katılım tamamen gönüllülük esasına dayanır ve gerçek hayattan bağımsız olarak en etkili öğrenme aracıdır. Bu nedenle, oyunlar her yaştan insan tarafından oynansa da genellikle çocuklarla özdeşleştirilen bir kavramdır, çünkü çocukların yaşamlarının temel ihtiyaçlarından biridir. Oyun sırasında çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek ve bu davranışları taklit ederek oyun geliştirirler. Bu süreç, çocukları eğlendirirken aynı zamanda onları gerçek dünyaya hazırlar ve hayal güçlerini harekete geçirir (Çobanoğlu, 2023). Çocukların oynadıkları oyunların gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Şu an yaşadığımız çağda internetin nerdeyse her alanda kullanılmasıyla birlikte gerçek yaşamdan sanal yaşama doğru bir yönelim vardır.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte teknolojik aletler ve internet kullanımı, eğitim, sağlık, ulaşım ya da sosyalleşme alanlarında insanların yaşamları kolaylaştığı gibi aynı zamanda da olumsuz sonuçlarda ortaya çıkmıştır. Bu olumsuzlukların birisi de teknoloji bağımlılığıdır. Teknoloji bağımlılığı, teknolojinin sınırsız ve ölçsüz kullanılması yani teknolojinin insanı kontrol etmesi durumudur. Günümüzde çocuklar oyun olarak bilgisayar başında geçirilen zamanı görmektedir. Eğlenceli ve daha fazla vakit geçirilen yer bilgisayar başlarıdır. Aileler bu durumda çocukları ile iletişime giremedikleri, onlardan uzaklaştıklarını düşünmektedirler. Bilinçli şekilde kullanılmayan bilgisayar oyunları çocuklar ve aileler için risk faktörü oluşturmaktadır (Gürcan vd., 2008). Son zamanlarda teknolojinin olumsuz kullanımından kaynaklı hastanelerin psikiyatri kliniklerine başvuranların artış göstermesi, ebeveynlerin çözüm arayışına girmesi, yapılan araştırmalar ve prevelans oranları daha çok endişelendirmiştir. İlerleyen zamanlarda oyun bağımlılığı ve buna bağlı oluşan sorunlar ile daha da fazla karşılaşılacağı düşünülmektedir. Bilgisayar oyunlarının, okuma-yazma, el göz koordinasyonu, hayal gücünü artırma, öğrencilerde problem çözme yeteneğini geliştirme, boş vakitlerini değerlendirme ve stres atma gibi birçok olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir;

oyunlarla eğlenirken aynı zamanda eğitilip motivasyonlarının arttığı da tespit edilmiştir. Fakat çocuklar tarafından oynanan oyunların çok az bir kısmının eğitici olduğu bu oyunların çocuklar tarafından daha az tercih edildiği görülmüştür. Oyunların çoğu, bağımlılığı artırma, hiperaktivite bozukluğuna yol açma, akademik başarıyı olumsuz etkileme, şiddet içermeye ve saldırgan davranışların artmasına neden olma gibi olumsuz etkiler taşımaktadır (Kestane, 2019).

Oyun bağımlılığının akademik başarıya etkisiyle ilgili yapılan araştırmalar, genellikle olumsuz bir ilişki olduğunu göstermektedir. Delebe ve Hazar (2022), oyun bağımlılığı olan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğunu ve okul performanslarının olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Anand (2007), video oyunu kullanımı ile not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve video oyunu kullanımının öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Hastings vd. (2009) aşırı oyun oynama alışkanlığının çocukların davranışsal ve akademik performanslarını olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Güdülenme, öğrenme sürecinde temel bir ön şart olarak kabul edilir. Bir öğrencinin yeterince motive olmaması durumunda, öğrenme sürecine aktif katılımı ve başarıları olumsuz etkilenebilir. Öğrenciler genellikle ilgi duydukları konular üzerinde daha fazla zaman harcayarak ve daha derinlemesine öğrenerek daha başarılı olurlar. Öğrencilerin derslere olan ilgileri, ödevleri yapma düzenleri ve sınavlara hazırlanma süreçleri, motivasyon düzeylerini yansıtır. Motivasyonun başarı ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Akbaba, 2006).

Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin okula devam etme, başarılı olma gibi hedefleri vardır. Akademik olarak sorumluluklarını yerine getirmede daha başarılı olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencinin sorumluluk kazanmasında kendi çabasının etkili olduğunu, çabanın başarıyı arttığını ve çaba sonucunda elde edilen başarı öğrenmenin sürekli olmasına yol açtığını ifade etmektedir (Kelecioğlu, 1992).

Akademik erteleme öğrencilerin eğitim süresince kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları geciktirmesi ya da yapmaması olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin okulla ilgili olan görev ve sorumluluklarını geciktirmesi olarak tanımlanmıştır (Kandemir, 2012). Akademik erteleme öğrencilerin başarısını etkilemekte ve başarılarının düşmesine yol açmaktadır. Semb vd. (1979), erteleme davranışının öğrencilerin dersi bırakma, derslerde düşük not alma gibi akademik performansını düşürebileceğini belirtmişlerdir.

Demir (2017) yapmış olduğu araştırmasında çalışma grubunun internet bağımlılığı, akademik motivasyon, akademik ertelemeler ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri

incelemiştir. Araştırma sonucunda, internet bağımlılığı arttıkça akademik güdülenmenin azaldığı, akademik erteleme davranışının arttığı ve okula bağlanmanın azaldığı görülmüştür. Akademik erteleme davranışı arttıkça okula bağlanma durumunun azaldığı ve akademik güdülenmenin azalması durumunda da akademik erteleme davranışının arttığı ve okula bağlanmayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kıbaroğlu'nun (2020) araştırmasına göre, kız öğrencilerin dijital oyunlara olan bağımlılık düzeyinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik erteleme davranışlarının orta seviyede olduğu ve kız öğrencilerin akademik erteleme davranış düzeyleri ortalama değerlerinin, erkek öğrencilerin ortalama puan değerlerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı arttıkça akademik erteleme davranışlarının da arttığı sonucuna varılmıştır. İnternet bağımlılığı ile erteleme davranışları üzerine birçok araştırma yapılmış bağımlılık düzeyi arttıkça erteleme davranış sıklığının arttığı görülmüştür (Günlü, 2016). Dijital oyun bağımlılığının bireylerin akademik erteleme davranışlarına etkisi konulu araştırmanın günümüzde artan oranla devam etmekte olan sorunlara ışık tutması açısından yapılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

Son yıllarda dijital oyun kullanımı her yaş grubu çocuklar için yaygınlaşan bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi teknolojik cihazlar olarak sıklıkla tercih edilmektedir (Yiğit & Güneş, 2020). Oyun bağımlısı olan çocuklar bağımlı olduklarının farkına varamaz ya da bağımlı olduklarını geç fark ederler. Çocukların internette vakit geçirmek istemelerinin nedenleri arasında oyun oynama isteği gelmektedir.

Ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimleri, teknolojiyi kullanımları, eğitim düzeyleri, maddi imkânları çocukların dijital oyunlara yönelmesinde etkindir. Gökçearslan ve Durakoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada ebeveynlerin eğitim seviyeleri arttıkça çocukların da oyun bağımlılığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmalarda, bireyin güdülenme düzeyi düştüğünde erteleme davranışının arttığı yönünde bulgular mevcuttur (Kaplan 2017; Gülseven, Duman 2022). Erteleme davranışının artmasıyla akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu ve erteleme davranışının artmasıyla birlikte akademik başarının düştüğü söylenebilir. Öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için erteleme eğiliminin en aza indirilip erteleme davranış haline getirilmemesi için bazı önlemler alınması gerekir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi dijital oyun bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme ve akademik erteleme davranışlarına etkisi var mı? sorusunun yanıtıdır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye'de dijital oyun bağımlılığı son yıllarda artan bir sorun haline gelmiştir. Özellikle gençler arasında yaygın olan bu durum, çeşitli sağlık sorunlarına ve sosyal problemlere yol açabilmektedir. Dijital oyun bağımlılığı, bireyin oyun oynamak için sürekli olarak zaman harcaması ve bu aktiviteyi diğer önemli yaşam alanlarından öncelemesi olarak tanımlanabilir. Özellikle çocuklar ve gençlerde bu durum, okul başarısını olumsuz etkileyebilir, fiziksel sağlık sorunlarına neden olabilir ve sosyal ilişkileri zayıflatabilir. Sonuç olarak, dijital oyun bağımlılığı Türkiye'de önemli bir sağlık ve sosyal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu sorunun çözümü için toplumsal farkındalığın artırılması ve etkili önlemlerin alınması gerekmektedir. Ortaokul çağındaki çocuklar arasında dijital oyun bağımlılığı giderek daha yaygın bir sorun haline geliyor. Dolayısıyla bu amaçla ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının akademik güdülenme ve akademik ertelenme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenecektir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın okul rehberlik hizmetleri kapsamında yapılacak önleyici ve gelişimsel rehberlik hizmetleri kapsamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

"Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının akademik güdülenme ve akademik erteleme davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir." Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt hedefler ise şu şekildedir:

Alt Amaçlar

1. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı algıları cinsiyet, sınıf, aylık gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, sahip olunan dijital oyun aracı, internette geçirilen süre, akademik başarı algısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme algıları cinsiyet, sınıf, aylık gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, sahip olunan dijital oyun aracı, internette geçirilen süre, akademik başarı algısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin akademik ertelenme algıları cinsiyet, sınıf, aylık gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, sahip olunan dijital oyun aracı, internette geçirilen süre, akademik başarı algısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının akademik güdülenme düzeylerine etkisi var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının akademik erteleme davranışlarına etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Ortaokul öğrencileri arasında dijital oyun bağımlılığı ve bu bağımlılığın akademik performans üzerindeki olası etkileri giderek artan bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Özellikle teknolojinin günlük yaşamın her alanında daha yaygın hale gelmesiyle birlikte, öğrencilerin dijital oyunlara olan ilgisi ve bu oyunların potansiyel etkileri üzerine odaklanan çalışmaların önemi artmaktadır. Yapılan araştırmalarda dijital oyun bağımlılığının akademik performansı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Bingöl & Eker 2022; Gentile, 2009).

Dijital oyun bağımlılığının akademik güdülenme üzerindeki etkileri, öğrencilerin ders çalışma motivasyonlarını azaltabileceği ve dolayısıyla akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceği şeklindeki bulgular (Demir, 2017; Demir & Kutlu, 2018; Zhu vd. 2015), bu konuda yapılan araştırmaların ana gerekçesini oluşturmaktadır.

Akademik erteleme ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki de önemli bir araştırma alanıdır. Dijital oyunlarla geçirilen uzun süreler, çocukların ödev yapma veya ders çalışma zamanlarını azaltabileceği gibi bu durum, ödevleri zamanında tamamlama becerisini ve derslerde başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir. Aşırı oyun oynama, çocukların dikkat ve konsantrasyonlarını zayıflatabilir. Sonuç olarak, dijital oyunlara olan aşırı ilginin öğrencilerin ders çalışma süreçlerini ertelemelerine ve bu durumun akademik performanslarının düşmesine neden olabilmektedir. Dijital oyun bağımlılığının akademik ertelemeye etkisi olduğunu araştıran çalışmalar mevcuttur (Doğan, 2023; Kibaroglu, 2020; Özü, 2024; Yalçın, 2023).

Ülkemizde dijital oyunlara bağımlılığın akademik başarı üzerindeki etkisine sebep olan güdülenme ve erteleme konusunda yapılan bilimsel çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle yapılan bu çalışmanın bu alanda çalışacak uygulayıcılara da örnek teşkil etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Adana ili Çukurova ve Seyhan ilçeleriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmada veri toplamak için kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği'nin ölçtüğü ifadeler ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmadan elde edilen sonuçlar deneklerin ölçeklere işaretledikleri yanıtlar ile sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan katılımcıların Kişisel Bilgi Formu'nu içtenlikle içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan katılımcıların Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'ni, Akademik Güdülenme  l çeği'ni, Akademik Erteleme  l çeği'ni içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımları

Dijital Oyun: Bilgisayar tabanlı, görsel odaklı bir eğlence ve boş zaman aktivitesi olarak tanımlanan yazılım, bir ya da birden fazla kişinin  evrimi i veya fiziksel olarak oyun konsolu ve bilgisayar aracılığıyla kullanabileceği bir uygulamadır (Frasca, 2001).

Dijital Oyun Bağımlılığı: Bilgisayar tabanlı, görsellik üzerine kurulmuş elektronik ortamlar üzerinden bir ya da daha fazla bireylerin online ya da fiziksel olarak kullanabildiği dijital oyunların zaman içerisinde bağımlılık yapmasıdır (G ldağ, 2018).

Akademik Güdülenme: ‘Akademik sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesi’ olarak tanımlamaktadır (Bozanoğlu, 2004).

Akademik Erteleme: Bireylerin proje ödevleri hazırlama, sınavlara hazırlanmak gibi okul ile ilgili yapması gereken sorumluluklarını ertelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Oyun

Oyun, kişilerin kendi istekleri ile gerçekleştirdiği etkinliklerin tamamı bu yüzden de çoğunlukla oyun oynama isteği ve boş zamanı değerlendirme olarak karşımıza çıkar. Oyunların çocukların hayal gücünün gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir (Huizinga, 2015).

Dijital Oyun

Bir veya daha fazla kişi tarafından oyun konsolu ve bilgisayar kullanılarak çevrimiçi veya fiziksel ortamda erişilebilen bilgisayar tabanlı görsel eğlence ve boş zaman etkinliği yazılımıdır (Frasca, 2001). Günümüzde dijital oyunlar, çeşitli türlerde ve teknolojilerle birlikte sunulan içeriklerle popülerliğini artırmaktadır. Aksiyon, macera, strateji, rol yapma, spor, yarış, simülasyon, bulmacalar gibi geniş bir yelpazede oyun türleri bulunmaktadır (Demir & Bulut, 2023).

Dijital oyunlar; çocukların en çok tercih ettiği ve kolayca erişebilme imkânının olduğu bu ortamlarda kazanma isteği, başarıya ulaşma imanı bulunmasından dolayı daha fazla yayılıp daha çok ilgi görülmeye başlamıştır. Günümüzde dijital oyunlara kolay ulaşabilme imkânından dolayı her ortamda karşımıza çıkmaktadır (Yücel & Şan, 2018). Dijital oyun oynama yaşının artmasıyla birlikte, oyun araçlarının da çeşitlendiği gözlemlenmektedir. Özellikle dokunmatik ekranlı cihazlar olan bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar üzerinden oyun oynamak yaygın hale gelmiştir (Mustafoğlu & Yasacı, 2018). Köksal (2015), çocukların günümüzde sokakta fiziksel oyun oynamak yerine bilgisayar ya da atari gibi oyunlar oynamayı tercih etmektedir.

Çoğu araştırma dijital oyunların olumsuz yönlerine odaklanmasına rağmen, dijital oyunların olumlu yanlarını vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Eğitici içeriğe sahip dijital oyunların öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, dijital oyunların bireylerin öz güvenini artırdığı, dikkat-görsel beceriler ile problemlerle baş etmelerine yardımcı olabileceği, stres düzeylerini azalttığı ve rahatlamalarını sağladığı yönünde araştırma bulguları mevcuttur (Green & Bavelier 2003). Başka bir çalışmada araştırmacılar, eğitim amaçlı dijital oyunların öğrenme sürecini hızlandığını, konu veya ders başarısını artırdığını, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çektiğini vurgulamışlardır (Gentile & Gentile, 2008). Sonuç olarak, dijital oyunlar özellikle gençler ve ergenler arasında yaygın olarak tercih edilen bir eğlence aracıdır.

Bu oyunların pek çok olumlu etkisi olmakla birlikte "dijital oyun bağımlılığı" gibi olumsuz bir kavram da gündeme gelmiştir. Dijital oyun bağımlılığının olumsuz etkileri, oynanan sürenin uzunluğundan daha önemlidir. Şiddet içeren içeriğe sahip dijital oyunların, özellikle denetimsiz oynandığında ruh sağlığına tehdit oluşturduğu biliniyor. Ancak dijital oyun bağımlılığı sadece şiddet içerikli oyunlarla açıklanamaz. Eğitsel, eğitici ve gelişimsel dijital oyunlar, uygun bir süre boyunca kontrollü bir şekilde oynandığında ergenlerin gelişimine olumlu katkılar sağlayabilir (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016).

Smith (2004) tarafından yapılan çalışma, bilgisayar ve video oyunlarının çocukların bilişsel becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu oyunlar, el-göz koordinasyonunu geliştirme, dikkat bölme stratejilerini öğrenme, ikonik dillerin anlaşılmasını artırma, zihinsel rotasyon yeteneğini iyileştirme, uzamsal görselleştirme ve entegrasyon becerilerini geliştirme gibi uzamsal yetiler üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır.

Dijital Oyun Bağımlılığı

Dijital oyun bağımlılığı, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın (DSM-V) beşinci sayısında İnternet Oyun Bozukluğu olarak ele alınmıştır. Bu tanım, patolojik kumar oynama bozukluğundan esinlenmiş ölçütler kullanılarak değerlendirilmektedir; ancak halen resmi bir tanı olarak DSM'de ayrı bir kategori olarak yer almamaktadır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğlence amaçlı kullanımı, özellikle oyunlar aracılığıyla yaygın hale gelmiştir. Klasik oyun kavramı dijital bir boyut kazanmış, bu da çocukları ve gençleri geleneksel oyun alanlarından uzaklaştırarak evlere ve internet kafelere yönlendirmiştir. Oyunların dijitalleşmesi, parklar, sokaklar ve bahçeler gibi gerçek ortamlardan sanal ortamlara doğru bir kayma yaşanmasına neden olmuştur. Bu durum, çocukların ve gençlerin oyun oynama alışkanlıklarını büyük ölçüde değiştirmiştir (Kaşıkçı, 2020). Oyun bağımlılığı, son on iki ay içinde oyunların günlük aktivitelerden ve diğer ilgi alanlarından öncelikli hale gelmesi, oyun oynama üzerinde kontrol kaybı yaşanması ve olumsuz sonuçlara rağmen oyun oynamaya devam edilmesi durumunu ifade eder. Bu durum özellikle en riskli grup olan çocuklar ve gençler arasında görülmektedir (Yeşiyay, 2020).

Bilgisayar oyunu bağımlılığı, oyuncunun oyundan vazgeçememesi, sürekli oyun hakkında düşünmesi ve oyuna olan ilgisini sürekli sürdürememesi olarak tanımlanabilir. Pek çok aile ve öğretmen, çocukların öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliğinden ve bilgisayar oyunlarına aşırı ilgi duymalarından şikayetçidir. Bu durum, bilgisayar oyunlarının çocukları etkileme ve onları motive etme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir; bu da tekrar tekrar

oyun oynamaya olan isteği artırabilir. Bu bağlamda, bağımlılık gelişen bireyler, oyunla özdeşleşir ve hayatlarının bir parçası haline gelir. Özellikle çocukların oyun karakterleriyle güçlü bir bağ kurmaları, bu bağımlılığın önemli bir göstergesidir (Horzum, 2011).

Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) çalışmasında, ebeveynlerin dijital oyun oynarken çocukların ruh sağlığı üzerinde en yaygın üç olumsuz etki şu şekildedir:

1. Dijital oyun oynama bağımlılığına,
2. Kaygıya ve saldırgan davranışlara,
3. Depresyon, antisosyal davranışlara ve aile içi iletişimin azalmasına neden olduğudur.

Fiziksel sağlıklarında gözlemledikleri en sık karşılaşılan üç olumsuz etki şunlardır:

1. Omurga, omuz, el ve bilek gibi vücut kısımlarında kas-iskelet sistemi sorunlarına yol açması,
2. Gözlerde kuruluk, kızarıklığa ve ağrıya neden olması,
3. Uyku kalitesini olumsuz yönde etkilemesidir.

Bu bulgular, dijital oyunların çocuklar üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Dijital oyunların, özellikle aşırı kullanımı durumunda, çocukların ruhsal sağlığı üzerinde çeşitli zararlı etkileri olabileceği vurgulanmaktadır.

Dijital Oyun Bağımlılığının Belirtileri

Oyun bağımlılığı, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM-V) ruh sağlığı uzmanları tarafından tanımlanmaktadır.

DSM-V kapsamında.

1. Oyun oynamaya çok fazla zaman ayırmak,
2. Eğer oyuna erişiminiz yoksa yoksunluk belirtileri göstermek,
3. Oyun oynamaya daha fazla zaman ayırarak oyun toleransınızı geliştirmek,
4. Oyun oynamayı kontrol edememek, bu konuda başarısız olmak,
5. Oyun oynamayla ilgili olarak etrafındakilere doğruyu söylememek veya oyun oynadığı süreyi gizlemek,
6. Daha önce ilgi duyulan diğer alanlara karşı ilginin azalması veya kaybolması,
7. Oyun oynama nedeniyle yaşanan sorunlara rağmen oyunlara devam etmek,
8. Oyunu kaçış ve rahatlama amaçlı kullanmak,
9. Oyun oynamak nedeniyle akademik hayatını, işini veya kariyerini tehlikeye atmak.

DSM-5'e göre, bu belirtilerden en az beşinin en az 12 ay süreyle mevcut olması ve kişinin yaşamında önemli bir sıkıntıya veya bozulmaya neden olması durumunda, İnternet Oyunları Bozukluğu tanısı konabilir (APA, 2013).

Oyun bağımlılığı, bireyin oyun oynamaya aşırı düşkünlüğü ve bu aktiviteyi diğer önemli yaşam alanlarından ayrı tutamaması durumudur. Oyunla meşguliyet, bireyin zamanla daha fazla oyun oynamaya başlamasıyla ortaya çıkar. Oyuncu çevrimdışı olduğunda bile oyun hakkında düşünmeye başlar ve diğer aktiviteler yerine oyun oynamayı hayal eder. Oyuncuların çevrim içi olmak ve oyun oynamak, diğer tüm aktivitelerden önce gelen ana öncelikleri haline gelir. Oyun bağımlılığı olan bireyler, oyun kullanımını gizleme eğilimindedirler. Ailelerine ve arkadaşlarına ne yaptıkları konusunda yalan söyleyebilirler. Günlerini ve gecelerini çevrim içi olarak geçirirken temel ihtiyaçlarını bile ihmal edebilirler (Young, 2009).

İnternet bağımlılığının belirgin özelliklerinden biri, uzun süre internet başında zaman geçirilmesidir. Bu durum, alışkanlıkla arasındaki temel farkı da ortaya koymaktadır. Teknoloji bağımlılığı, internet bağımlılığının yanı sıra cep telefonu ve televizyon gibi diğer teknolojilerde de uzun süreli kullanımın belirgin bir özelliğidir (Günüç, 2009).

Koral ve Alptekin'in (2023) belirttiği gibi, oyun oynama ihtiyacının karşılanamaması durumunda bireylerde çeşitli olumsuz duygusal ve davranışsal tepkiler ortaya çıkabilir. Bu tepkiler arasında öfke, sinir, uykusuzluk ve karamsarlık gibi durumlar sıklıkla gözlemlenebilir.

Dijital Oyun Bağımlılığının Sebepleri

Günümüzde bilgisayar ve internet kullanımının artmasıyla birlikte, günlük yaşamımızın birçok yönünü etkileyen bir faktör haline gelmiştir. Özellikle dijital oyunlar, bu teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak popülerlik kazanmış ve gençler arasında yaygın bir tercih haline gelmiştir. Bu durum, geleneksel oyuncaklar ve oyunların ise daha az tercih edilmesine yol açmıştır (Tekkurşun Demir & Mutlu Bozkurt, 2019). Erken yaşta teknolojik araçlara sahip olmak veya erken yaşta dijital oyunlara katılmak, dijital oyun bağımlılığı riskini arttırmaktadır (Bülbül vd., 2018). Eve bilgisayar alımının çoğunlukla çocukların okul ödevlerini yapması veya ders çalışması için yapıldığı düşünülse de yapılan bir araştırma sadece çocukların %19.7'sinin bilgisayarı bu amaçlarla kullandığını ortaya koymuştur (Aktaş Arnas, 2005).

Demir ve Bulut (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin dijital oyunlara yönelmelerini etkileyen faktörler içsel ve dışsal olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Dışsal faktörlerin, öğrencileri daha çok dijital oyunlara yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal hayattan uzak kalmalarının bu yönelimi artırdığı belirtilmiştir.

Telefon, tablet ve bilgisayarların ulaşılabilir olması ve her yerde kullanılabilen kullanım kolaylığı, teknolojik araçlara olan ilgiyi daha da artırdı. Dijital oyunlara harcanan zamanın artması ve kontrol kaybı, dijital oyun bağımlılığına yol açmaktadır (Koral & Alptekin, 2023).

Bargeron ve Hormes (2017), bu çalışmanın kesitsel tasarımı, İnternet Oyun Bozukluğu tanısının zaman içindeki istikrarını veya İnternet Oyun Bozukluğu ile psikososyal bozulma arasındaki nedensel ilişkiyi doğrudan çıkarmamıza engel olabilir. Ancak, şu hipotezi öne sürebiliriz: İnternet Oyun Bozukluğu gibi durumların psikososyal zorluklara yol açabileceğini, bununla beraber yüksek düzeyde psikolojik rahatsızlık belirtileri ve daha düşük yaşam doyumu, insanların video oyunları oynamaya daha fazla zaman ayırmasına, belki de sorunlarından uzaklaşmalarına ve oyun bağımlılık riskinin artmasına neden olmaktadır.

Kneer ve Glock'un (2013) çalışması, bağımlılık açısından sorunlu oyun davranışının belirli özelliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle düşük öz saygı ve zayıf sosyal ilişkiler gibi faktörlerin, bu tür oyun davranışının gelişiminde önemli bir rol oynayabileceğini ifade etmiştir.

Dijital teknoloji kullanımının beyindeki ödül-ceza sistemini etkileyerek bağımlılığa yol açabileceği, özellikle "ödül yetmezliği sendromu" olarak bilinen bir durumu tetikleyebileceği belirtilmektedir. Bu durum, dijital teknoloji kullanımının, madde bağımlılığıyla benzer şekilde ödül sisteminde dengesizlik yaratarak ortaya çıkabileceğini işaret etmektedir. Bu bağlamda, çocukların teknolojik cihazlara erişimlerinin kısıtlanması veya engellenmesi durumunda, bağımlılığa özgü davranışlar gösterebilecekleri vurgulanmaktadır (Mustafaoğlu vd., 2018).

Dijital Oyun Bağımlılığı Sonuçları

Sağlık Bakanlığı tarafından düzenlenen 2018 Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştay Raporu'na göre çocukların sağlığı ve gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri aşağıdaki gibidir;

- Dijital oyun oynayan çocuklar günlük yaşam aktivitelerini aksatmakta ve uyum konusunda sorunlar yaşamaktadır.
- Alınan rol modelin yanlış olması sonucu davranış bozuklukları oluşabilmektedir.
- Kaliteli zaman algısının bozulmasına neden olabilmektedir.
- Çocukların kişisel hijyenlerini aksatmasına neden olabilmektedir.
- Çevresiyle iletişime girme ve devamını getirebilme konusunda sorunlar yaşamasına, bunun neticesinde sosyal ilişkilerinde başarısızlık yaşamasına yol açabilmektedir.
- Çocuklarda olumsuz kimlik gelişimine ve kişilik bozukluklarının gelişmesine neden olabilmektedir.

- Oyunda geçirilen sürenin artmasıyla okul başarısında azalma, çocuğun gelişimine fayda sağlayan aktivitelere katılamamasına ve zaman ayıramamasına neden olmaktadır.
- Şiddet temalı oyunlar bu gibi davranışlara karşı tepkilerinde duyarsız kalmasına neden olabilmektedir.
- Empati, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği gibi olumlu sosyal davranışların gelişmesini engellemektedir.
- Oyun başında geçirilen uzun süreler dolaşım sistemiyle ilgili problemlere neden olmaktadır. Yeme bozuklukları, obezite ve görme bozuklukları gibi sağlık problemleri oluşturmaktadır.
- Çocuklarda uyku problemleri ve uyku düzensizliği yaşanmasına neden olmaktadır (Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı Sonuç Raporu, 2018).

Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar, dijital oyun bağımlılığının birçok psikososyal parametre arasında güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Dijital oyun bağımlılığının psikososyal etkileri konusunda yapılan çalışmalar arasında psikolojik iyi oluş, sosyal izolasyon, akademik performans, fiziksel sağlık gibi pek çok değişkenler sayılabilir. Literatür incelendiğinde dijital oyunların kişilerin psikolojik ve fiziksel sağlıkları üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerine ait çalışmalar mevcuttur (Young, 2009).

Dijital oyunların olumlu etkilerin yanı sıra olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Yeşilay Türkiye Bağımlılık Mücadele Eğitimi kapsamında yapılan çalışma raporunda oyun bağımlılığının belirtileri açıklanmıştır. Bu belirtiler; kişilerin, gerçek hayattaki başarılarından çok oyundaki başarılar önem vermeleri, oyun oynamadaki süre nedeniyle ailede tartışmaların yaşanması, yakın çevresiyle vakit geçirmek yerine oyun oynamayı tercih etmeleri, oyun oynamadığında asabi ve huzursuz hissetmeleri, uykusuzluk, göz sorunları gibi bedensel sıkıntıların oluşması olarak belirlenmiştir (Yeşilay, 2020). Oyuna dalıp günün çoğunluğunu bilgisayar başında geçiren bireyler, psiko-sosyal problemler yaşadığı gibi fizyolojik problemler de yaşamaktadırlar. Bu problemler, göz sorunları (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018), uyku sorunları (Foti vd., 2011; Mustafaoğlu & Yasacı, 2018), uzun süreli oturmalarından kaynaklı iskelet sistemi rahatsızlıkları (Jacobs vd., 2009) ve obezite (Ballard vd., 2009) gibi problemlerdir.

Güdülenme

Kişiyi amaca götüren içsel ve dışsal dürtülerin etkisiyle bireyi harekete geçmeye iten güç olarak ifade edilebilir. Bizi harekete geçiren, bu hareketi devam ettirmemizi sağlayan ve yönümüzü belirleyen güç motivasyondur. Bu tanım, Slavin'in (1999/2013) perspektifinden motivasyonun önemini ve işleyişini vurgular.

Güdülenme biçimleri genellikle dışsal ve içsel olarak iki ana kategoriye ayrılır. Her biri, bireyin motivasyonunu ve harekete geçme nedenlerini farklı yollarla etkiler (Deci & Ryan, 2000). Dışsal güdülenme, bireyin çevresel faktörlerden kaynaklanan teşvik ile harekete geçmesini ifade eder. Örneğin, ebeveynlerin "ödevlerini yapmazsan dışarıda arkadaşlarınla oyun oynayamazsın" gibi bir şart koyması, çocuğun ödevlerini yapması için dışsal bir teşvik oluşturken, ilgi duyduğu bir derse öğrencinin "çalışması" hatırlatılmasa dahi o derse çalışması içsel olarak güdülendiğini göstermektedir (Gülseven Duman, 2020).

Güdülenme Kuramları

Güdülenme kuramları, insanların niçin ve nasıl davrandıklarını anlamaya yönelik psikolojik teorilerdir. Bu kuramlar, insan davranışlarının arkasındaki güdülerin, ihtiyaçların, hedeflerin ve motivasyonun ne olduğunu açıklamaya çalışır. Bazı güdülenme kuramları şunlardır:

Psikanalitik Kuram. Güdülenme kuramları içinde psikanalitik kuram, psikanalizin temel prensiplerine dayanarak insan motivasyonunu ve davranışlarını anlamaya çalışır. Psikanalitik kuram, Sigmund Freud'un çalışmalarına dayanır ve insan davranışlarının altında yatan bilinçdışı güçleri ve içsel çatışmaları vurgular. Freud'un yapısal modelinde, insan zihni üç bileşenden oluşur: id (ihtiyaçların ve içgüdülerin kaynağı), ego (gerçeklik ilkesine göre hareket eden bilinçli benlik) ve süperego (toplumsal kuralları ve ahlaki değerleri içselleştiren ideal benlik). Güdülenme, bu üç bileşen arasındaki dinamik çatışmalarla şekillenir. Bundan gelen gücün sonucuna göre, düşünce, davranış ve duyguların amacı, hazza ulaşmak ve acıdan kaçınmaktır (Bozanoğlu, 2004). Psikanalitik teoriye göre insan motivasyonu, bilinçli ve bilinçsiz güçler arasındaki çatışmadan kaynaklanır (Murdock, 2008/ 2014).

Davranışçı Kuram. Davranışçı kuram, psikolojide insan davranışlarının temelinde yatan motivasyon ve güdülenmeyi anlamaya çalışan bir perspektiftir. Davranış terapisi teorisine göre motivasyon iki boyutta incelenir: Klasik koşullanma ve edimsel koşullanma (Burger, 2006). Ivan Pavlov'un klasik koşullanma teorisi, bir uyarıcının (örneğin, zil sesi) zamanla bir doğal tepkiyi (örneğin, tükürük salgısı) tetikleyecek şekilde öğrenilmesini öne sürer. B.F. Skinner, davranışların pekiştirme ve cezalandırma yoluyla şekillendiğini savunmuştur. Ona göre, bir davranışın tekrar etmesi ya da azalması, bu davranışın sonuçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, olumlu pekiştirme (bir ödül verilmesi) davranışı tekrarlamayı artırırken, cezalandırma (bir ceza verilmesi) davranışı azaltır (Senemoğlu, 2020).

Ödülün güdüsel değeri, birçok faktöre bağlı olarak değişkenlik gösterir ve genellikle kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Örneğin, tüm öğrenciler için notların motivasyon sağlayıcı bir ödül olabileceğini varsayabiliriz, ancak bazı öğrenciler için notlar pek etkili olmayabilir. Bu

durum, öğrencinin geçmiş deneyimleri, ebeveynlerin tutumu veya öğrencinin kendi inançlarıyla ilişkili olabilir. Bir ödül veya teşvikin etkisi, öğrencinin bu ödülü nasıl algıladığına, ödülün ne anlama geldiğine ve ödülün ne tür davranışları tetiklediğine bağlıdır. Örneğin, bir öğrenci için "iyi iş çıkardın, çaba gösterdin" teşviki motive edici olabilirken, başka bir öğrenci için bu ifade işin zor olduğunu düşündüğünü ima edebilir ve bu da onun motivasyonunu düşürebilir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonlarını belirlemek genellikle karmaşıktır çünkü motivasyonlar çok çeşitli etmenlerden etkilenebilir. Bazı öğrenciler için dışsal ödüller (örneğin notlar veya övgü) etkili olabilirken, diğerleri için içsel motivasyonlar (örneğin ilgi duydukları konular veya kişisel başarı hissi) daha önemli olabilir (Slavin, 1999/2013).

Davranış bilimcilere göre eğer uygun çevresel faktörler sağlanırsa öğrenciler öğrenmede sorun yaşamazlar. Davranışçı teoriye göre; ödüller, puanlar ve takdir gibi dışsal motivasyonel pekiştiriciler, öğrenilen davranışların tekrarlanmasında önemli bir rol oynar (Weegar & Pacis, 2012).

İnsancıl Kuram. Abraham Maslow, temel ihtiyaçlar teorisiyle bu teorinin temelini atmış ve önemli noktalara vurgu yapmıştır. Motivasyonlar, insanların yiyecek, barınma, sevgi gibi temel gereksinimlerini duyurmasını sağlayan dürtüler olarak düşünülebilir. İnsanlar, bu gereksinimlerini farklı önem düzeylerine sahip olarak yerine getirme eğilimindedirler. Örneğin, bazı insanlar sürekli sevdikleri ve takdir edildiklerini hissetme ihtiyacı duyarlar ve bu onay alma gereksinimi motivasyonlarını şekillendirir. Ayrıca, aynı birey farklı zamanlarda farklı gereksinimler hissedebilir. Örneğin, bir kişi bir yarıştan sonra susadığında içtiği su, yemekten sonra içtiği sudan daha değerli olabilir. Bu durum, fizyolojik ihtiyaçların ve o anki koşulların gereksinimler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Motivasyonlar, insan davranışlarını yönlendiren güçlü içsel etkenlerdir ve bireylerin belirli gereksinimlerini karşılamak için çaba sarf etmelerini teşvik eder. İnsanların bu gereksinimleri nasıl algıladıkları ve önemsedikleri, motivasyonlarını ve dolayısıyla davranışlarını belirleyen önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle, motivasyonun karmaşıklığını ve bireysel farklılıkların nasıl şekillendirdiğini anlamak, insan psikolojisinin derinliklerini anlamak için önemlidir (Slavin, 1999/2013). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi en alttan başlayarak en üste doğru şu şekilde sıralanmıştır:

1. Temel (Fizyolojik) İhtiyaçlar: Beslenme, uyku, barınma gibi hayati ihtiyaçlar.
2. Güvenlik İhtiyacı: Fiziksel ve psikolojik açıdan güvende olma isteği.
3. Sosyal (Ait Olma) İhtiyaçlar: Diğer insanlarla ilişki kurma, sevgi, bağlılık ve kabul görme ihtiyacı.

4. Saygı İhtiyacı: Diğer insanlar tarafından takdir edilme, saygı görmek, başarı ve prestij elde etme isteği.
5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Kişinin potansiyelini en üst düzeyde kullanma, yaratıcılık, özgünlük ve kişisel gelişim arzusu.

Maslow, insanların bu beş temel ihtiyacın doğuştan itibaren bulunduğunu belirtmiştir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde yer alan kavramlar arasında önemli bir ayrım yoksunluk ihtiyaçları ve gelişim ihtiyaçlarıdır. Yoksunluk ihtiyaçları, temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları gibi insanın hayatta kalması ve fiziksel olarak sağlıklı olması için zorunlu olan ihtiyaçları ifade eder. Gelişim ihtiyaçları ise, daha üst düzeydeki psikolojik ihtiyaçları ifade eder. Bunlar, sosyal ilişkiler, saygınlık kazanma, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar olarak sınıflandırılabilir. Maslow'a göre, yoksunluk ihtiyaçları karşılandıktan sonra, gelişim ihtiyaçları daha fazla önem kazanır ve kişinin psikolojik olarak daha derin tatmin ve mutluluk arayışına girdiği düzeydir. Bu bağlamda, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, insanların ihtiyaçlarının öncelik sırasını ve bu ihtiyaçların karşılanmasının insan motivasyonunu nasıl etkilediğini anlamamıza yardımcı olur. Her bir ihtiyaç düzeyinin, bireyin yaşam kalitesi ve mutluluğu üzerindeki etkisi farklıdır ve bu hiyerarşi, bireylerin motivasyonlarını anlamak için önemli bir çerçeve sunar (Slavin, 1999/2013).

Temel ihtiyaçlar teorisi insanların eylemlerinin ve güdülenmelerinin altında yatan içsel ihtiyaçların olduğunu belirtir. Bireyin en temel ihtiyaçları yeme-içme gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Ardından birey, güvenlik, ait olma ve saygınlık ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendini gerçekleştirme ihtiyacı düzeyine ulaşabilir. Bu teoriye göre, insanları motive etmek için öncelikle onların hangi ihtiyaçlarının ön planda olduğunu ve bu ihtiyaçların ne zaman ve nasıl karşılanabileceğini anlamak önemlidir (Aydın, 2010).

Sosyal Bilişsel Kuram. Sosyal bilişsel teori, motivasyonun insanların belirledikleri hedefler ve bu hedeflere ulaşacaklarına inandıkları şekilde davranışlarıyla ilişkili olduğunu öne sürer. Bu teoriye göre, bireyler hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmada yardımcı olacağını düşündükleri yolları takip ederler. Bu süreçte, bireyler mevcut performanslarını belirledikleri hedeflerle karşılaştırır ve gelişme kaydetmeye çalışırlar. Bu gelişim süreci, bireylerde gelişmeye dayalı bir öz-düzenleme duygusu deneyimlemelerine olanak sağlar. Motivasyon, belirli davranışlardan istenilen sonuçları elde etme arzusuna ve bireyin bu davranışları gerçekleştirebileceğine veya öğrenebileceğine inanmasına bağlıdır. Bireylerin bu inançları ve motivasyonları, hedeflerine ulaşma sürecinde önemli rol oynar. Sosyal bilişsel teori ayrıca, diğer insanlarla yapılan sosyal karşılaştırmaların, bireylerin çıktılarını ve etkinlik beklentilerini düzenlemek için önemli bir kaynak olduğunu belirtir. Sosyal bilişsel teori, bu

karşılaştırmaların, bireylerin motivasyonunu ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini açıklamak için motivasyon ve öğrenme kavramlarını birleştirir (Schunk, 2007/2009).

Beklenti Değer Kuramı. Atkinson'un başarı motivasyonu teorisi, bireylerin başarı hedeflerini belirlemelerinde ve performanslarını artırmak için çaba sarf etmelerinde önemli bir rol oynayan başarı ihtiyacını vurgular. Bu teoriye göre, insanlar başarıyı arzularlar çünkü başarı, kendilerini tatmin eden ve olumlu duygular yaşatan bir deneyimdir. Atkinson'a göre, başarı motivasyonu, başarı umuduyla başarısızlık korkusu arasında bir denge oluşturur ve bu duygusal çatışma, bireyin performansını yönlendiren temel bir güdüdür. Homer, Atkinson'un teorisini genişleterek başarı korkusunu da dikkate almıştır. Başarı korkusu, bireylerin başarısız olma ihtimalinden duydukları endişeyi ifade eder ve bu endişe de performanslarını etkileyebilir. Bu nedenle, hem başarı umudu hem de başarı korkusu, bireylerin performanslarını şekillendiren ve yönlendiren faktörlerdir. Eccles ve Wingfield ise başarı motivasyonu teorisini daha ileri taşıyarak beklenti-değer teorisini geliştirmişlerdir. Bu teoriye göre, bireyler bir görevle ilgili olarak hem başarı beklentisi (yani başarılı olma olasılığı) hem de görevin kendileri için ne kadar önemli olduğuna dair değerlendirme yaparlar. Bu değerlendirme, bireyin o göreve ne kadar çaba göstereceğini ve performansını nasıl şekillendireceğini belirler (Schunk, 2007/2009).

Bu teoriye göre, kişinin motivasyonunun temelinde onların eylemlerine ilişkin beklentileri ve eylemlerine verdikleri değer yatmaktadır. Beklenti, bireyin bir görevi tamamlama olasılığı hakkındaki görüşünü ifade ederken, değer ise bireyin görevin çabaya değer olup olmadığına ilişkin değerlendirmesini ifade eder. Bir görevde başarı beklentisinin yüksek olması ve görevin çabaya değer olduğuna inanmak, başarı beklentilerini artırır. Bu onların motivasyonunu da artıracaktır. Tam tersine bireyin başarı beklentisi düşük olduğunda başarı korkusu ortaya çıkar ve bireyin motivasyonu düşer (Aydın, 2010). Bilişsel teoride hedefler ve beklentiler önemli öğrenme mekanizmalarıdır (Schunk, 2007/2009). Beklenti değer teorisi, öğrencilerin davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentileri ve onlara verdiği değer tarafından şekillendiğini, beklenti ve değerlerin bireylerin görev seçimini ve motivasyonunu etkilediğini belirtmektedir (Paslanmaz, 2019).

Yükleme Kuramı. Motivasyon teorisini açıklamaya çalışan bir diğer teori ise yükleme teorisidir. Bu teori, insanların yaşadıkları olaylarla nasıl başa çıktıklarına ve algıladıklarına bağlı olarak beklenti ve davranışlarını nasıl ayarladıkları ile ilgilidir (Weiner, 1979). Weiner (2000), başarı ve başarısızlığı açıklayan pek çok görüşün üç temel özelliğini vurgulamaktadır:

1. İçsel ve Dışsal Nedenler: Başarı ve başarısızlığın açıklanmasında, bu olayların hem içsel (bireyin kendi yetenekleri, çabaları, kararları gibi iç faktörler) hem de dışsal

(şans, diğer insanların davranışları, dış etkenler gibi dış faktörler) nedenlerle ilişkilendirilebileceği öne sürülür.

2. Tutarlılık veya Tutarlılık: Başarı veya başarısızlığın nedenlerinin tutarlı veya tutarsız olarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu, bireyin olayları nedenlendirme şeklindeki sürekliliğini ve tutarlılığını ifade eder.
3. Kontrol Edilebilirlik: Başarı ve başarısızlığın kontrol edilebilir bir nedenle ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği önemli bir özelliktir. Bireyler genellikle başarıyı kendi kontrolünde olduğuna inanmak isterler, çünkü bu olumlu benlik imajlarını korumalarına ve motivasyonlarını yüksek tutmalarına yardımcı olabilir. Başarısızlık durumunda ise eğer kontrol edilemeyen dışsal faktörler suçlanıyorsa, bu durum özsaygıyı korumak için kullanılabilecek bir savunma mekanizması olabilir.

Bu özellikler, insanların başarı ve başarısızlıklarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmaların onların motivasyon, özsaygı ve davranışları üzerinde nasıl etkili olduğunu gösterir. Yükleme kuramı ise insanların başarı ve başarısızlıklarını bu özelliklere göre nasıl yorumladıklarını ve bu yorumların nasıl bir etki yarattığını açıklamak için kullanılan bir çerçevedir. Başarı ve başarısızlığın tekrarlanan temalar olması eğitim alanında oldukça önemlidir (Slavin, 1999/2013).

Hedef Yönelimleri Kuramı. Hedef teorisi, insanların hedefleri, beklentileri, atıfları ve yetenek kavramları gibi motivasyonları yönetmelerinde önemli olan sosyal ve bireysel karşılaştırmalar arasında önemli bağlantılar olduğunu varsayar. Bu teori, özellikle başarı durumlarında öğrenme ve performans hedefleri arasında ayrım yapar.

1. Öğrenme Hedefleri: Öğrenme hedefleri olan bireyler, genellikle yeni bilgiler ve beceriler edinmeye odaklanırlar. Bu bireyler, öğrenme sürecinde gelişmeyi ve becerilerini artırmayı amaçlarlar. Hedef teorisi, bu tür öğrenme hedeflerinin, bireylerin dikkatini öğrenmeleri gereken becerilere ve yeteneklere odaklayarak, öz-yeterlilik algılarını ve motivasyonlarını artıracaklarını öngörür.

2. Performans Hedefleri: Performans hedefleri ise genellikle bireylerin mevcut bilgi ve becerilerini sergilemeye odaklanmasını içerir. Bu tür hedeflerde, bireyler genellikle diğerlerinden daha iyi olmayı amaçlarlar ve başarılarını genellikle sosyal karşılaştırmalarla ölçerler. Hedef teorisi, performans hedeflerinin, bireylerin motivasyonunu artırmak yerine, sosyal karşılaştırmalarla sonuçlanabileceğini ve bu nedenle öz-yeterlilik algılarını daha az geliştirebileceğini öne sürer.

Bu iki hedef yönelimi, bireylerin başarıya ulaşma yolunda nasıl ilerlediklerini ve motivasyonlarını nasıl yönlendirdiklerini gösterir. Öğrenme hedefleri genellikle bireylerin sürekli gelişim ve öz-yeterlilik algısını artırırken, performans hedefleri daha çok dışsal değerlendirmeler ve rekabet üzerine odaklanabilir. Her iki hedef yönelimi de bireylerin kendilerini değerlendirme ve başarılarını değerlendirme şeklini etkiler, bu da motivasyonlarını ve ilerleme süreçlerini önemli ölçüde etkileyebilir (Schunk, 2007/2009).

Elliot ve Harackiewicz (1996), yaklaşma-kaçınma başarı hedefi kavramının içsel motivasyon üzerindeki etkilerini incelemiştir ve önerilen çerçeveyi destekleyen sonuçlar ortaya koymuştur. Başarı hedefleri genellikle yaklaşma (başarıyı arama) veya kaçınma (başarısızlıktan kaçınma) odaklı olabilir. Bu deneyler, yalnızca başarısızlıktan kaçınma odaklı başarı hedeflerinin içsel motivasyonu zayıflattığını göstermiştir. Başarısızlıktan kaçınma hedefleri, bireyin motivasyonunu düşürebilir çünkü bu hedefler genellikle risk almaktan kaçınma ve güvenlik arayışı ile ilişkilendirilir. Ayrıca, görev katılımının içsel motivasyon üzerindeki etkilerini inceleyen deneylerde, görev katılımının bu etkileri açıklamada bir aracı rol oynadığı bulunmuştur. Yani, bireyin görevlere katılımı ve bu görevlere yönelik tutumu, içsel motivasyon düzeylerini etkileyebilir. Bu bulgular, içsel motivasyonun güçlendirilmesi için başarı hedeflerinin nasıl yönlendirilmesi gerektiği konusunda önemli bir anlayış sağlar. Özellikle yaklaşma odaklı başarı hedeflerinin daha pozitif sonuçlar doğurabileceği ve bireyin içsel motivasyonunu artırabileceği vurgulanmaktadır.

Hedef Teorisi, bireylerin eylemlerini nedenlerini ve amaçlarına açıklamaya çalışır neden başarılı olmak istiyorlar neden bu görevi başarmak istediğini açıklamaya çalışır (Karatepe, 2019).

Öz Belirleme Kuramı. Bu teori, insan motivasyonunu anlamak ve açıklamak için geliştirilmiş bir psikoloji kuramıdır. Bu kuram, bireylerin motivasyonunun arkasındaki içsel ve dışsal faktörleri keşfetmeye ve açıklamaya odaklanır. Richard M. Ryan ve Edward L. Deci tarafından ortaya atılmıştır ve zamanla pek çok araştırmacı tarafından genişletilmiş ve geliştirilmiştir. Bu teori, öğrencilerin öğrenmelerine güvenmeleri, eğitimleri hakkında olumlu düşünmeleri ve potansiyellerini ortaya çıkarmaları ile ilgilidir (Deci vd., 1991).

Öz belirleme teorisine göre, insanlar doğal olarak aktif, büyüme odaklı organizmalar olarak kabul edilirler. İnsanlar, psikolojik yapılarının unsurları arasında ve kendileri ile sosyal dünya arasında organize bir tutarlılık geliştirmeye doğal olarak eğilimlidirler. Bu bağlamda, bireylerin hem içsel bütünleşmeye yönelik otonomik eğilimlerini hem de sosyal bütünleşmeye yönelik homonomik eğilimlerini desteklemek, psikolojik sağlığı ve iyi oluşu teşvik etmede kritik bir rol oynar (Deci & Ryan, 2000).

Öz belirleme teorisine göre, insanların sağlıklı gelişim ve işlevsellik için üç temel psikolojik ihtiyacı vardır: Yetkinlik, özerklik ve ilişkisellik. Bu ihtiyaçlar, insanların motivasyonlarını ve davranışlarını yönlendirir. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında, ruh sağlığı ve işlevsellikte olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir. Dolayısıyla, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması, bireylerin sağlıklı gelişimini teşvik eder ve yüksek kaliteli performans göstermelerini sağlar. Bu teoriye göre, içsel motivasyonun desteklenmesi, dışsal ödüllendirme sistemlerine bağlı kontrollü motivasyondan daha etkili bir şekilde işlev görebilir ve bireylerin davranışlarını daha uzun süre sürdürmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, öz belirleme teorisi, temel psikolojik ihtiyaçların insan gelişimi ve işlevselliği üzerindeki önemini vurgulayan ve insanların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için uygun koşulların nasıl olması gerektiğini açıklayan bir çerçeve sunar (Deci & Ryan, 2000).

Öz belirleme teorisinin diğer motivasyon teorilerinden ayrılan temel özelliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki çabalarına ve bu süreçteki öz yeterlik algılarına odaklanmasıdır. Bu bağlamda, motivasyon düzeyini etkileyen en önemli değişkenler, belirli bir görevle ilgili öz yeterlik durumu ve kişinin bu görevi başarma yeteneğine dair inanç ve duygulardır. Öğrencilerin akademik hayatlarına ve öğrenme çabalarına güven duyduklarında ilerideki eğitim hayatlarında motivasyonları yüksek olmasını sağlayabilir (Demireğen, 2019).

Öz belirleme kuramı, eylemlerin dinamiğini açıklamak için güdülenmenin yapı taşlarına odaklanmış ve güdülenmeyi özerk ve kontrollü olmak üzere iki temel kategoriye ayırmıştır. Zaman içinde, öz belirleme kuramı içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme konularına odaklanmıştır. Bu nedenle, öğrenme ortamlarının ve eğitim sistemlerinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını desteklemeye odaklanması önemlidir (Kandemir, 2021).

Akademik Güdülenme

Akademik Güdülenme: ‘Akademik sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesi’ olarak tanımlamaktadır (Bozanoğlu, 2004). Güdülenme, öğrencilerin öğrenmeye yönelik faaliyetlere katılma olasılığını artıran önemli bir faktördür (Slavin, 1999/2013). Kelecioğlu (1992), bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları için motive edilmeleri gerektiğini ve bunun öğrenme-öğretme sürecine yani öğrencilerin genel eğitim hayatlarına önemli bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Akademik güdülenme, bireyin okula devamını ve okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Clark & Schroth, 2010). Akademik motivasyon, akademik performansın bir göstergesidir, öğrenmede içsel motivasyonun önemi Ryan ve Deci (2000) tarafından belirtilmiştir. Motive olmuş insanlar görevleri başlatacak ve tamamlayacak enerjiye sahiptirler. Motive olmak, bir görevi veya görevi tamamlamak için harekete geçmek anlamına gelir. Bu nedenle, bir görevi tamamlamak için harekete geçme

konusunda motive olmayan veya ilham almayan kişi, motivasyonsuz kişidir (Ryan & Deci, 2000). Bir kişi bir hedefe ulaşmak için motive olmuşsa, harekete geçecek ve o hedefe ulaşmak için gerekli çabayı sürdürecektir. Motivasyona sahip öğrenciler konu hakkında bilgi edinmek için çabalar, öğrenme etkinlikleri gerçekleştirir, ısrarcıdır, sınıfta daha fazla zaman geçirir ve eğitimlerini başarıyla tamamlama eğilimindedir; motivasyonu olmayan öğrenciler ise okulu bırakma ve okulu bırakma eğilimindedir (Vallerand & Bissonnette, 1992). Deci vd.'e göre (1991), akademik olarak güdülenmesi yüksek öğrencilerin başarılı oldukları ve bu öğrencilerin uzun süre eğitimlerine devam ettiklerini görülmektedir. Yapılan araştırmalarda motivasyonu düşük olan öğrencilere göre akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, olumsuz olaylara karşı daha dirençli oldukları ve sorumluluklarının bilincinde oldukları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, özellikle ergenlik döneminde gelişimsel ihtiyaçlarda ve çevresel faktörlerde meydana gelen değişiklikler, akademik motivasyonun ve özgüvenin azalmasına neden olabilir. şu anda, öğretmen ve veli desteği ve uygun öğrenme programları aracılığıyla olumlu davranışların geliştirilmesi, öğrencilerin okula devamında ve akademik motivasyonunda kritik faktörlerdir. Dolayısıyla öğrenci sorunlarının ve gençlerin suç oranlarının azalması, okulaşma ve okul başarısının artmasına neden olmaktadır (Demireğen, 2019). Ayrıca öğrencilerin internet üzerinde geçirdikleri zamanın artması, akademik motivasyon düzeylerini etkileyebilir (Akbaba & Kaya, 2022).

Akademik güdülenme, öğrencilerin akademik bilgiyi öğrenmek için istekli oluşunu gösteren öğrenci başarısında etkili bir kavramdır. Akademik güdülenme düşük olduğunda devam etme konusunda isteksizlik ve akademik ertelemede süreklilik, akademik başarıya ulaşamama gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ancak akademik güdülenmiş öğrenciler okula devamlılığı ve akademik başarıya ulaşmada olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır (Ünal, 2013). Araştırmalar, akademik özerkliğin ve algılanan akademik yeterliliğin akademik motivasyonu olumlu yönde etkilediğini, bunun da okul başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Fortier vd., 1995).

Erteleme

Erteleme, görevleri gereksiz yere geciktirme eğilimi olarak tanımlanabilir ve genellikle kişinin öznel rahatsızlık yaşamasına neden olur (Solomon & Rothblum, 1984).

Rothblum vd. (1986), erteleme davranışını tanımlarken genellikle bir görevin veya işin zamanında yapılmaması veya bir kararın zamanında verilmemesi olarak ele almışlardır. Bu tanım, bireyin planlanmış bir görevi, işi veya kararı geciktirme eğilimini ifade eder. Ertelenen görevler genellikle kişinin yaşamında önemli sonuçlar doğurabilir. Bu davranış, çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilir; motivasyon eksikliği, kaygı, işin karmaşıklığı veya zaman yönetimi

sorunları gibi faktörler etkili olabilir. Ertelenen görevlerin zamanla birikmesi, bireyin stres seviyelerini artırabilir, iş performansını düşürebilir ve genel yaşam kalitesini etkileyebilir.

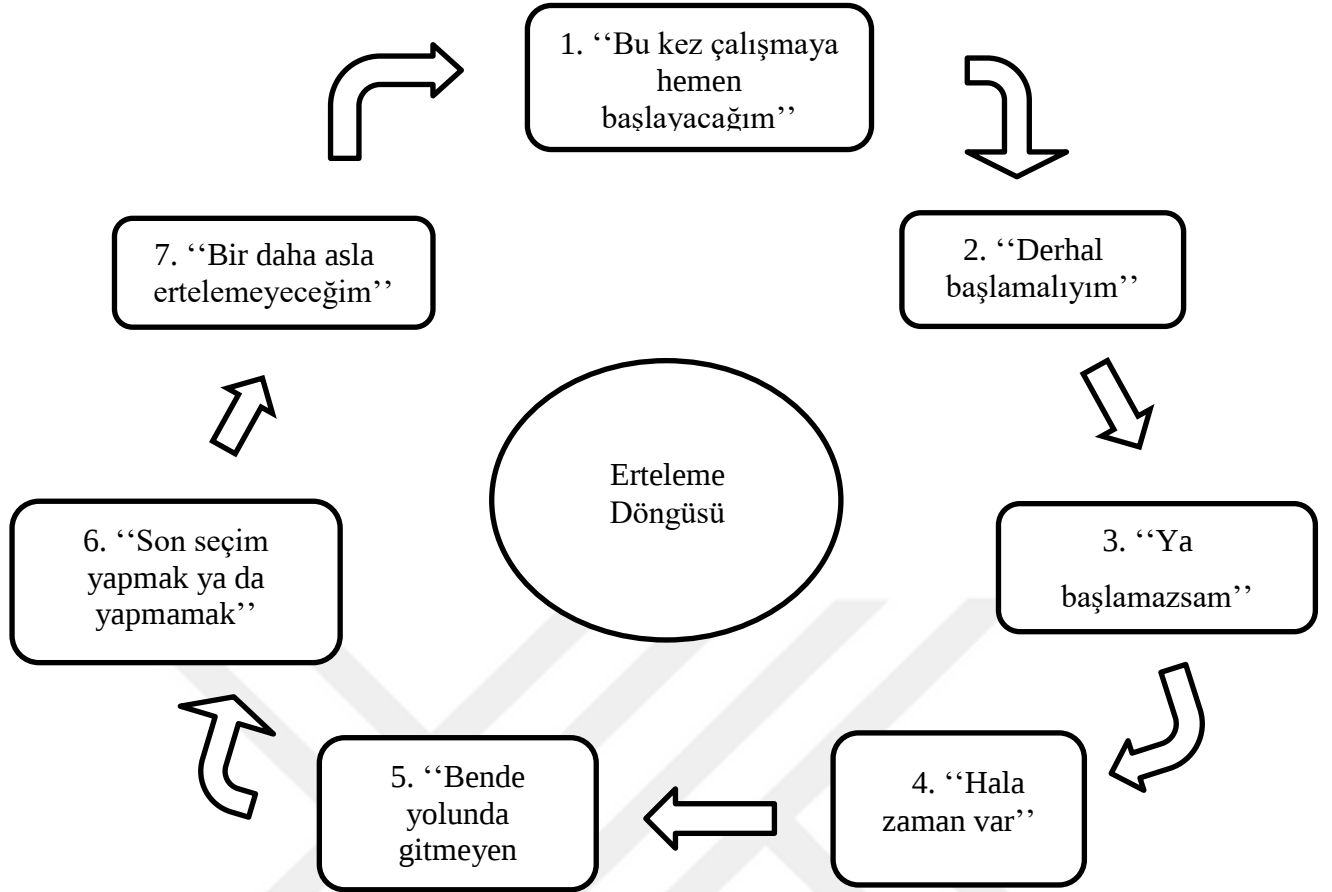
Ferrari (1992), ertelemeyi kişinin yeterli bir zamanı olmasına rağmen yerine getirmesi beklenen görevleri son dakikaya bırakması, bireyin o işi yapabilecek olanağı olmasına rağmen geç karar alması olarak tanımlamış ve bu eylemi bir davranış problemi olarak görmüştür. Ferrari vd. (1995), görev gecikmeleri ve erteleme davranışı üzerine kapsamlı bir araştırma yaparak, bu konunun psikolojik ve davranışsal açılarından nasıl ele alınabileceğini incelemiştir. Görev erteleme, özellikle akademik bağlamda öğrenciler arasında yaygın bir sorundur ve öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkileyebilir. Ferrari'nin araştırması, bu davranışın nedenleri, etkileri ve önlenmesi için stratejiler konusunda önemli bulgular sunmuştur.

Erteleme, yalnızca çalışma alışkanlıkları veya zaman yönetimindeki eksikliklerle sınırlı olmayıp, davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerin karmaşık etkileşimini içeren bir durumdur. Başarısızlık korkusu yaşayan bireyler genellikle görevleri erteleyebilirken, kaygı ve düşük özgüven gibi duygusal faktörlerin etkisi altında olabilirler (Solomon & Rothblum, 1984).

Erteleme Döngüsü

Erteleyiciler, ilerleme kaydetmeye çalışırken ruh halleri sürekli olarak dalgalanır ve nihayetinde kaçınılmaz bir şekilde yavaşlar. İşe başlamayı düşündüklerinde ve bu işi tamamlamak için harekete geçtiklerinde, bir dizi düşünce, duygu ve davranış aşamasından geçerler. Bu süreç, erteleme döngüsü olarak adlandırılmaktadır (Burka & Yuen, 2008). Bu döngü, "Bu kez hemen çalışmaya başlayacağım" diye başlar ve "Bir daha asla ertelemeyeceğim" şeklinde sona erer. Bireyler bu süreçte ne kadar kararlı olsalar da, erteleme alışkanlığı yerleşmişse, kendilerini sürekli olarak aynı döngüde bulurlar (Öztekin, 2024). Burka ve Yuen (2008), bireylerin duygular, düşünceler ve davranışlar arasındaki etkileşimde bulunduklarını belirtirken, erteleme davranışının 7 aşamalı bir döngü içinde gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Belirli aşamalardan oluştuğu ileri sürülen erteleme döngüsü şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Erteleme Döngüsü



Ertelemeye İlişkin Kuramlar

Erteleme davranışının psikolojik ve davranışsal olarak incelenmesi için çeşitli kuramlar ve yaklaşımlar bulunmaktadır. İşte bazı temel ertelemeye ilişkin kuramlar:

Psikanalitik ve Psikodinamik Kuram. Freud'un kaygının egonun bastırılmış bilinçdışı materyali uyarmak için bir uyarı sinyali olduğunu düşündüğüne dair görüşü psikodinamik teorinin temel taşlarından biridir. Kaygı, bireyin egosunu tehdit eden içsel çatışmalar veya bastırılmış dürtülerle ilişkili olarak ortaya çıkar. Freud'a göre, ego kaygıyı algıladığında, çeşitli savunma mekanizmaları geliştirir. Bu savunmalar, bilinçdışındaki rahatsız edici içerikleri kontrol altında tutmayı veya bastırmayı amaçlar (Ferrari vd., 1995).

Ferrari vd. (1995) tarafından belirtildiği gibi, Freud'un dinamik savunmaları ve görevden kaçınma kavramları, tamamlanmayan görevlerin egoyu tehdit ettiği düşüncesine dayanır. Özellikle, bir görevin tamamlanamayacağına dair kaygı, bireyin o göreve başlamasını veya onu tamamlamasını engelleyebilir. Bu durumda, erteleme veya görevden kaçınma davranışları, Freud'un dinamik savunma mekanizmalarıyla ilişkilendirilebilir. Psikodinamik teori uzmanlarına göre erteleme, çocukluk deneyimleri ve çocukluk travmalarıyla ilişkilidir. Ferrari vd. (1995) tarafından yapılan araştırma, bu tür otoriter ebeveynlik tarzının, çocukların

erteleme davranışlarının gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Otoriter ebeveynler, çocuklarına sürekli olarak yüksek beklentiler ve gerçekçi olmayan hedefler belirleyerek, başarıyı sağlamak için baskı kurabilirler. Bu durum, çocukların başarısızlık korkusunu artırabilir ve başaramama durumunda kendilerini değersiz hissetmelerine yol açabilir.

Psikodinamik kuramcılar, psikolojik gelişimde ebeveynlik tarzının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, otoriter ebeveynlik tarzının çocukların duygusal ve davranışsal gelişimini nasıl etkilediği, erteleme gibi sorunların oluşumunda nasıl bir rol oynadığı üzerine yapılan çalışmalar, ebeveynlik tarzının çocukların psikolojik sağlığı ve başarıları üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır (Ferrari vd., 1995).

Davranışsal Kuramlar. Davranışçı yaklaşım, davranışların temelde uyarıcılar (stimulus) ile bu uyarıcılara verilen tepkiler (response) arasındaki ilişkiye odaklanır. Bu yaklaşıma göre, erteleme davranışı da bireyin çevresel pekiştirmeler ve cezalar yoluyla öğrenilmiş bir davranış biçimidir. Davranışçı yaklaşıma göre, bir davranışın tekrarlanma olasılığı, o davranışın sonucunda ortaya çıkan pekiştireçler tarafından belirlenir. Eğer bir öğrenci ertelediği bir işi son anda yaparak başarı sağlıyorsa ve bu durumda herhangi bir ceza veya olumsuz sonuçla karşılaşmıyorsa, bu davranışı tekrarlamaya meyilli olabilir. Örneğin, bir öğrenci ödevini son anda yaparak geçmişte başarı elde etmiş ve bundan dolayı herhangi bir olumsuz sonuçla karşılaşmamışsa, bu davranışını tekrarlamak isteyebilir. Eğer öğrenci erteleme davranışı sergileyerek işlerini son anda yapamazsa ve bu durumda olumsuz sonuçlarla (ceza, kötü not, stres, yetişememe gibi) karşılaşarsa, bu durum erteleme davranışını azaltabilir. Ancak, davranışçı yaklaşıma göre, ceza tek başına etkili bir öğrenme mekanizması değildir ve genellikle istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak yerine alternatif davranışları öğretmek daha etkilidir. Davranışçı yaklaşıma göre, birey hoşlanmadığı, zevk almadığı veya doyum elde etmediği bir davranışı sergilemek istemez. Eğer bir öğrenci ödev yapmak yerine daha keyifli bir şey yapma seçeneğine sahipse ve bu davranışından olumsuz sonuçlarla karşılaşmıyorsa, erteleme davranışını tercih edebilir. Ertelenen görevlerle başa çıkmak için erteleme, aslında kaçma veya kaçınma davranışı olarak işlev görebilir. Birey, işi yapmaktan veya başlamaktan kaçınarak geçici bir rahatlama veya stresin azaltılması sağlayabilir. Bu durum da davranışın tekrarlanmasına yol açabilir (Demir, 2018).

Davranışçılar, davranışların öğrenilmesinde ödül ve cezanın önemine vurgu yaparlar ve bu ilkeyi davranış değişikliğinin temelini oluşturur. Ödül ve ceza, bireyin davranışlarını şekillendirmede kullanılan temel pekiştirme mekanizmalarıdır (Ferrari vd., 1995).

Bilişsel Kuram. Bilişsel yaklaşım teorisi, son zamanlarda davranış ve psikolojik kavramları açıklamak için önemli bir çerçeve haline gelmiştir. Erteleme gibi davranışsal problemleri anlamak için de bu yaklaşım yaygın olarak kullanılmaktadır. Ferrari vd. (1995) tarafından öne sürülen üç ana faktör, erteleme davranışının altında yatan nedenleri açıklamada bilişsel yaklaşımın temelini oluşturur. Bunlar: Mantıksız İnançlar, zayıf benlik saygısı ve karar alamamadır. Bu üç kavram ayrı olsa da üçünün de birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Ellis ve Knaus (1977), erteleme davranışını duygusal bir bozukluk olarak adlandırarak, köklerinin irrasyonel düşüncelere dayandığını belirtmiştir. Erteleyiciler arasında yaygın olan bu mantıksız inançlardan biri, "iyi bir şey yapmalıyım" düşüncesidir. Bu inanç, bireylerin bir şeyi en iyi şekilde yapamayacaklarını düşündüklerinde olumsuz sonuçlar doğuracağı korkusuna yol açar. Bu düşünce genellikle işe başlamayı ertelemelerine neden olur, çünkü başarısızlık korkusuyla karşı karşıya kalırlar. Ancak bu inanç irrasyonel olarak değerlendirilmektedir, çünkü belirlenen yüksek standartlar genellikle gerçekçi olmayabilir ve karşılanması zor olabilir. Bu irrasyonel inançlar, diğer görevlerin başlatılması, yürütülmesi ve tamamlanması süreçlerinde de gecikmelere neden olabilir. Erteleyiciler için bir görevi geciktirmenin iyi bir nedeni olabilir, çünkü başarısızlıklarını bir engel olarak değil, zamanın yetersizliği veya tembellik gibi dış faktörlere bağlayabilirler. Bu şekilde, erteleme altında yatan irrasyonel inançlar, başka görevlerin zamanında ve etkili bir şekilde yerine getirilmesini de engelleyebilir (Spiutra, 2010).

Zaman Yönetimi Kuramı. Zaman yönetimi teorisi, bireylerin davranışlarını ve karar alma süreçlerini belirli faaliyetlerin sağladığı fayda ile ilişkilendirir. Zaman yönetimi teorisi ne göre, bir kişi herhangi bir zaman dilimi içinde en yüksek faydayı sağlayacak faaliyetlere öncelik verme eğilimindedir. Bu teoriye göre, insanlar bir görevi yerine getirmenin sağlayacağı faydanın düşük olduğunu düşündüklerinde, bu görevi ertelemeye meyillidirler (Spiutra, 2010).

Schraw vd. (2007) tarafından ortaya atılan ertelemeye dayalı teori, üç ana koşulu vurgular: Belirsiz yönlendirmeler, teşvik eksikliği ve son tarihler. Bu koşullar Zaman Yönetim Teorisi bağlamında şu şekilde açıklanabilir: Belirsiz yönlendirmeler, beklenti eksikliği ile eşdeğerdir; teşvik eksikliği, değer eksikliği ile eşdeğerdir; son tarihler ise gecikmeye karşı duyarlılık ile eşdeğerdir. Bulanık görev amaçları, görevin hedefleri, yöntemleri veya beklenen sonuçları hakkında netlik olmamasına işaret eder ve bu durum, görevi tamamlama konusunda bireyin özgüven eksikliği yaşamasına yol açabilir. Bir görevin tamamlanmasından elde edilecek teşvikler veya ödüller, o görevi yapma arzusunu artırabilir ve bu özel bir tatmin kaynağı haline gelebilir. Daha az veya cazip olmayan teşvikler ise görevin ertelenmesine neden olabilir; çünkü bu görevin yapılmasını teşvik edecek eşdeğer bir motivasyon sağlamazlar. Son tarihler ise

görevin zamanında tamamlanması için dışsal bir yönetim haline gelir. İnsanların zamanla değişen değerlendirmeleri veya hesaplamaları da önemlidir. İlk başta yararsız görünen bir faaliyet zamanla çok değerli hale gelebilir. Bu durumun ana nedenlerinden biri, insanların gelecekteki ödülleri göz ardı etme eğilimi ve mevcut keyfi abartma eğilimidir (Spiutra, 2010).

Erteleme Türleri. Literatüre baktığımızda erteleme beş farklı şekilde gerçekleştiğini söyleyebiliriz (Akt. Milgram vd., 1998).

1. Akademik Erteleme: Eğitimle ilgili iş veya görevlerin ertelenmesini içerir. Ödevler, test hazırlığı, performans ve proje ödevleri ertelenir (Solomon & Rothblum, 1984).
2. Karar Erteleme: Zamanında karar verme güçlüğü olarak tanımlanır (Effert & Ferrari, 1989).
3. Nevrotik Erteleme: Önemli yaşam kararlarını erteleyen eğilim olarak tanımlanır (Ellis & Knaus, 1979).
4. Kompulsif Erteleme: Aynı kişide karar verme ve davranışsal erteleme olarak tanımlanır (Ferrari, 1991).
5. Yaşam Rutini Erteleme: Tekrar eden işlerin ve rutinlerin ne zaman yapılacağı planlanmasında ve bu rutinlerin zamanında yapılmasında yaşanan zorluk olarak tanımlanır (Milgram vd., 1988).

Chun ve Choi (2005), erteleyici bireyleri pasif erteleyiciler ve aktif erteleyiciler olarak iki farklı kategoriye ayırmışlardır. Pasif erteleyiciler, geleneksel anlamda erteleyici olarak kabul edilirler. Genellikle harekete geçme konusunda kararsızlık yaşarlar ve bu nedenle görevleri zamanında tamamlamakta zorlanırlar. Aktif erteleyiciler ise olumlu bir erteleyici türü olarak tanımlanır. Bu grup bireyler, genellikle baskı altında çalışmayı tercih ederler ve ertelemek için bilinçli kararlar alabilirler. Yani, görevlerini son ana bırakmayı seçebilirler, ancak bu süreçte planlama yaparlar ve sonuçta gereken işi zamanında tamamlayabilirler.

Ertelemenin Nedenleri. Solomon ve Rothblum (1984), öğrencilerin çeşitli nedenlerle ertelemelerine rağmen çoğu öğrencinin başarısızlık korkusu nedeniyle ertelediğini öne sürmüştür. Akademik erteleme ile ilgili en belirgin bulgu, akademik erteleyenlerin diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde depresyon ve kaygı yaşadığı, ayrıca özsaygılarının önemli ölçüde düşük olduğudur (Beswick vd., 1988; Rothblum vd., 1986).

Burka ve Yuen (1982) öğrencilerin akademik erteleme davranışının sebepleri kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Bu nedenlerden bazıları kişinin disiplinsiz olması, zamanı yönetememesidir. Ergenlerde zaman yönetimi becerilerinin yeterince gelişmemesi, onların akademik çalışmalar için gereken zamanı ayıramamalarına ve bu nedenle görevleri ertelemelerine yol açar (Demir & Kutlu, 2018).

Dan ve Benovich (2023) çalışmasının sonuçları, cinsiyetin ertelemeye yönelik tutumlarda etkili olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, ertelemenin nedeni ne olursa olsun, genellikle öğrenme sürecine yeterli zaman ayrılmamasıyla ilişkilendirilir. Çalışma ayrıca, akademik ertelemenin özellikle ders devamsızlığı ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Akademik erteleme nedenlerinin çeşitli nedenleri vardır. Bunlar; başarısızlık korkusu, Solomon & Rothblum, 1984; Uzun Özer, 2009), tembellik, karar verme güçlüğü, risk alma davranışı (Uzun Özer, 2009), sorumluluk düzeyinin düşük olması (Johnson & Bloom, 1995), olumsuz zamanı yönetimi (Balkıs vd., 2006; Milgram vd., 1995), mükemmelliyetçilik (Burka ve Yuen, 2008), yüksek kaygı (Haycock vd. 1998), sınav kaygısı (Scher & Osterman, 2002), benlik saygısı (Balkıs & Duru, 2010), motivasyon eksikliği, görev zorluğu, rol model eksikliği (He, 2017), özdüzenleme sorunları (Strunk & Steele, 2011), teknoloji bağımlılığı (Engin & Genç, 2020), uygun olmayan ortamın olması (Lay vd., 1992), kişilik özellikleri ve yeteneğe uygun olmama durumu (Kağan, 2009) gibi değişkenler ertelemeye sebep olan etkenler arasında sayılabilir.

Ertelemenin Sonuçları. Erteleme davranışı sonucunda öğrencilerin akademik performanslarında düşüş gözlemlenebilmektedir. Bu öğrenciler sınavlarda düşük performans gösterirler, ödevlerini gereken sürede tamamlayamazlar ve akademik olarak gelişmede zorluk çekerler (Semb vd., 1979).

Akademik erteleme gösteren öğrenciler diğer öğrencilere kıyasla daha fazla kaygı, stres, üzüntü yaşamakta ve kendilerini suçlu hissetme olasılıkları daha yüksektir (Klingsieck, 2013).

Ferrari vd. (1995) tarafından yapılan çalışmada, akademik erteleyicilerin belirli özelliklere sahip oldukları ve bu özelliklerin akademik performansları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin, akademik erteleyicilerin yüksek bir görev uyumsuzluğu beklentisine sahip oldukları ve aktif depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, akademik erteleyicilerin genellikle daha düşük not ortalamaları elde ettikleri gözlemlenmiştir. Özellikle üniversite gibi dönemlerde, zaman yönetiminin ve görevlerin zamanında tamamlanmasının önemli olduğu bir ortamda, bu durumun özsaygı üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği vurgulanmaktadır. Ferrari'nin çalışması, özsaygı ile akademik ertelemenin orta düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik erteleme sonuçları arasında; düşük akademik başarı (Balkıs & Duru, 2010; Orpen, 1998; Rothblum vd. 1986; Steel, 2007), depresyon, düşük özsaygı (Ferrari vd., 1995), kaygı, düşük öz güven (Solomon & Rothblum, 1984), yüksek düzeyde anksiyete (Rothblum vd. 1986), öfke, üzüntü, pişmanlık (Burka & Yuen, 2008), sınav kaygısı (Scher & Ostarman,

2002), devamsızlık, okulu bırakma (Knaus 1998), stres ve sağlık problemleri (Sirois, 2004) sayılabilir.

Akademik Erteleme. Akademik erteleme, bireylerin bilinçli bir şekilde, genellikle akademik faaliyetlerde görev veya eylemleri geciktirmelerini ifade eder. Bu tür erteleme, bireylerin görevin veya eylemin zamanında tamamlanması gerektiğini bilmesine rağmen, istemli olarak geciktirme eğiliminde olmalarıyla karakterizedir. Akademik erteleme, genel bir özelliğin ötesine geçerek belirli görevler veya akademik işler için özgü bir davranış şekli olarak tanımlanmaktadır (Milgram vd., 1988).

Erteleme, özellikle okul ortamlarında yaygın görülen bir davranıştır. Kişi, bir akademik görevi tamamlaması gerektiğini bilir ve hatta isteyebilir; ancak beklenen veya istenen zaman dilimi içinde bu görevi yerine getiremez (Pala vd., 2011).

Bireylerin proje ödevleri hazırlama, sınavlara hazırlanmak gibi okul ile ilgili yapması gereken sorumluluklarını geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Solomon & Rothblum, 1984). Steel (2007), akademik ertelemeyi bilinçli olarak bir işin veya görevin planlanan zamanından sonra yapılması olarak tanımlamaktadır.

Tokdemir (2021)'e göre akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerde akademik başarı eğilimleri düşüktür. Öğrencilerin akademik başarıları için akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olması beklenir. Akademik motivasyonu büyük ölçüde başkalarının kısıtlamaları ve ödülleri tarafından kontrol edilen öğrenciler arasında erteleme olasılığı daha yüksektir. Aksine, çalışma davranışları içsel olarak belirlenen öğrencilerin, konuları kendi çıkarları için öğrenme arzusu daha yüksektir ve bu nedenle erteleme olasılığı daha düşüktür. Bu öğrencilerin davranışları, içsel olarak belirlenmemiş olanlara kıyasla daha az ertelemeye yol açmaktadır. Araştırma akademik ertelemenin daha düşük performansla ve daha fazla erteleme davranışıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Orpen, 1998).

Uzun ve Demir (2015), ertelemenin ardındaki fikir "ertesi günün daha iyi olduğu" düşüncesidir. Ancak ertesi gün durum tekrarlanır ve kişi bunun yarın tekrar yapacağına söz vererek bir kısır döngü yaratır. Bu nedenle "ertesi gün sendromu" olarak da anılır. Birçok insan yaşamları boyunca çeşitli kararlar verir ve bu kararlarla birlikte çeşitli sorumluluklar üstlenirler. Ancak bazı durumlarda, çeşitli nedenlerle bu sorumlulukları istenilen zamanda yerine getirmekte zorlanabilirler ve bu durum erteleme davranışına yol açabilir (Tokdemir, 2021). Akademik ödevlerin insanlara haz vermemesi, bu görevlerin daha fazla ertelenmesine neden olabilir (Çakıcı, 2003). Akademik ödevler genellikle zorunlu olarak yapılan işlerdir ve bazen öğrenciler için pek de keyifli olmayabilir. Bu durum, görevlerin ertelenmesine ve sonuç olarak

stres veya zaman yönetimi problemlerine yol açabilir. Öğrenciler, ödevlerini ertelleyerek daha hoşlandıkları veya daha az zorlandıkları aktivitelere zaman ayırabilirler.

Sık sık ertelerseniz bu bir alışkanlık haline gelir. Ancak bu davranışı sıklıkla kullanan kişiler her zaman olacaktır. Okul ortamında öğrencilerin sorumluluk duygusu, akademik erteleme davranışlarını azaltmalarının nedenlerinden biridir. Öğrencilerin sorumluluk duygusu eksikliğinin akademik erteleme davranışına yol açtığı rapor edilmiştir (Yiğit & Dilmaç, 2011).

Tice ve Baumeister (1997) tarafından yapılan araştırma, üniversite öğrencileri üzerinde erteleme davranışının uzun dönem etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim-öğretim yılının başında erteleme yapan öğrencilerle yapmayan öğrenciler arasında sağlık durumunda belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak yıl sonunda erteleyen öğrencilerin daha fazla stres tepkisi gösterdikleri bulunmuştur. Yıl ilerledikçe, erteleme davranışının stres düzeyini artırdığı ve bu öğrencilerin stresle başa çıkmada zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır (Kandemir, 2010). Ertelme davranışında bulunan öğrenciler, derslerde başarısız olma, dönem uzatma hatta okuldan ayrılmak zorunda kalma gibi sonuçlarla karşılaşmaktadır. Bu ertelme sonucu kişide kaygı, stres, suçluluk duygusu, başarısızlık gibi olumsuz duygular yaşayabileceklerini ifade etmiştir (Akday & Gizir, 2010).

Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Erboy ve Akar Vural'ın (2010) araştırmasında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bilgisayar oyunlarına daha fazla bağımlı oldukları görülmüştür. Baba eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik düzey düştükçe bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma değişkeninden alınan puanın arttığı görülmektedir. Bu sonuca göre babasının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin, babası düşük eğitim seviyesine sahip öğrencilere kıyasla bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini daha az aksattıkları sonucuna ulaşılabılır.

Soyöz Semerci (2020) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada dijital oyun bağımlılık düzeyi kendisine ait bilgisayarı olan öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. 3. sınıf öğrencilerinin dijital oyunlara bağımlılık yönünden yatkın olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda gelir düzeyi değişkenine göre de dijital oyun bağımlılığı arasında sadece oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutunda anlamlı bir fark bulmuştur.

Gökçearslan ve Durakoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmaya kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin bağımlılık düzeyleri anlamlıdır. Ayrıca, anne ve babanın öğrenim seviyesinin artmasıyla birlikte çocukların oyun bağımlılığı düzeyinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Bilgisayar oyunu oynama süresi açısından, oyun bağımlılık seviyesi gün içinde 3

saatten fazla oyun oynayan öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Oynama süresi arttıkça oyun bağımlılığının da arttığı görülmektedir.

Horzum (2011)'da yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin cinsiyet açısından erkeklerin kız öğrencilerden daha fazla oyun bağımlısı olduğu görülmüştür. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin ve üst sosyo-ekonomik düzeydekilerin daha fazla oyun bağımlısı olduğu bulunmuştur.

Erkılıç (2021) yaptığı çalışmasında cinsiyet ve sınıf değişkenlerine bağlı olarak dijital oyun bağımlılığında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Oyun bağımlılık ortalamaları ve bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma puan ortalamaları 7. sınıf öğrencilerinin, 5. 6. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin oyun oynama puan ortalamaları kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

Yılmaz (2008) yapmış olduğu çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla bilgisayar bağımlılığı gösterme eğilimleri yüksektir. Devlet okullarında okuyan öğrencilere göre özel okullarda okuyan öğrencilerin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bilgisayar kullanım süresinin artması bağımlılık eğilimde anlamlı artış yaratmaktadır.

Esen ve Siyez (2011)'in çalışmasından elde edilen bulgulara bakıldığında; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre internet bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin akademik başarısı yüksek olan öğrencilere göre internet bağımlılığı seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ostavar vd. (2016) tarafından 2016 yılında yapılan bir çalışmada, İran'daki 1052 ergen ve çocuğun internet bağımlılığı ile stres, depresyon, kaygı düzeyi ve yalnızlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, internet bağımlılığı olan grupların stres, depresyon, kaygı ve yalnızlık açısından daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Özellikle erkek öğrencilerde internet bağımlılığı puanlarının belirgin şekilde yüksek çıktığı belirtilmiş ve cinsiyet faktörünün bu bağımlılıkla ilişkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Yiğit ve Günüş (2020) ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarına göre aile profillerini belirlemek için karma bir yöntem uygulanan çalışmaya öğrenciler ile onların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlısı olmalarında ebeveynlerin çocuklara karşı tutumu, aile içi kural-sınırlar, ailenin kalabalıklığı, ailece yapılan aktiviteler ve bilinçli teknoloji kullanımını bilmeme gibi aile içi süreçlerin etkili olduğunu saptamışlardır.

Gentile (2009), 8-18 yaş aralığındaki katılımcıların video oyunlarına bağımlı olup olmadıklarını araştırdıkları çalışmada rastgele seçilen 1178 katılımcı dahil edilmiştir ve bu katılımcıların yüzde sekizinin dijital oyun bağımlısı olduğu belirlenmiştir. Dijital oyun bağımlısı olan katılımcılar bağımlı olmayanlara oranla oyunda daha fazla zaman geçirdiğini aynı zamanda bağımlı olan katılımcıların akademik başarıları daha düşük çıkmıştır.

Drummond ve Sauer (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verileri kullanılarak 22 ülkeden 192 binden fazla öğrencinin dijital oyun oynama alışkanlıklarının matematik, fen bilimleri ve okuma gibi akademik başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların oyun oynamaya harcadıkları zamanın akademik başarıları üzerinde çok az bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yani, dijital oyun oynamak ile ders başarıları arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır.

Hastings vd. (2009) yapılan araştırmada, çocukların oyun oynama alışkanlıklarının davranış ve okul performanslarıyla ilişkisini incelemiştir. Bulgular, oyun oynama süresinin saldırganlıkla pozitif, okul performansı ile ise negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle şiddet içeren oyunların oynanma süresi, dikkat sorunlarıyla pozitif ilişkiliyken, eğitsel içerikli oyunlar ise dikkat sorunları açısından olumsuz ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, eğitsel oyunların daha fazla oynanmasıyla akademik başarı arasında pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Sonuçlar, şiddet içeren oyunların ve aşırı oyun oynama alışkanlığının çocukların davranışsal ve akademik performanslarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, eğitsel içerikli oyunların düzenli olarak oynanmasının olumlu sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir.

Smith (2004) bu makale, bilimsel literatürü gözden geçirerek bilgisayar ve video oyunlarının çocukların bilişsel yetileri üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. Oyunların olumlu etkileri arasında el-göz koordinasyonunun gelişmesi, dikkat bölme stratejilerinin öğrenilmesi, ikonik dil anlayışının artması, zihinsel rotasyon yeteneğinin iyileştirilmesi, uzamsal görselleştirme ve entegrasyon becerilerinin geliştirilmesi bulunmaktadır. Öte yandan, olumsuz etkiler arasında oyun bağımlılığı, önemli faaliyetlerden dikkatin dağılması ve saldırgan düşüncelerde ve davranışlarda potansiyel artış yer almaktadır.

Akademik Güdülenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Karakurt (2022) ergenlerde okul bağlılığı ve öznel iyi oluşun akademik güdülenmenin yordanmasındaki rolü çalışmasında; İstanbul Avcılar ilçesindeki liselerde öğrenim gören 147 erkek 255 kız olmak üzere toplam 402 gönüllü öğrenciler katılmıştır. Akademik güdülenmenin cinsiyete, kardeş sayısına, anne baba eğitim duruma, yaş, anne babanın birliktelik durumuna

göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıl sonu başarı puanı ile akademik güdülenme arasında anlamlı farklılaşma olmuş yıl sonu başarı puanı 85-100 arasında olanların 55-69 ve 40-59 arasındaki olan öğrencilerden yüksel olduğu, ayrıca yıl sonu başarı puanı 70-84 arasında olan öğrencilerin de yıl sonu başarı puanları 55-69 ve 40-59 arasındaki olan öğrencilerden yüksel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu öğrencilerde akademik güdülenmenin de yüksek olduğu görülmüştür.

Sevilmiş ve Şirin (2016), Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 167 öğrenci (103 erkek, 64 kadın) üzerinde yaptıkları araştırmada, akademik güdülenme ile akademik başarı arasında ve akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunduğunu incelemiştir. Akademik öz yeterlilik ve akademik güdülenme arttıkça akademik başarı da artmaktadır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) 806 öğretmen adayı ile öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, kadın öğretmen adaylarına kıyasla erkek öğretmen adaylarının daha yüksek bir motivasyona sahip olduğunu aynı zamanda birinci sınıfta okuyanlara dördüncü sınıfta okuyanlara göre daha yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Beyhan (2022) tarafından İzmir 9 Eylül Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği Bölümü ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği öğrencileri ile covid 19 pandemi sürecindeki güdülenme düzeylerini belirli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma sonucuna göre akademik güdülenmenin yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olmamıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre akademik güdülenme alt faktörleri arasında anlamlı farklılaşma olmuştur. 3. sınıfların güdülenme düzeyi 4. sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır.

Demireğen (2019) Ankara Kalecik ilçesinde öğrenim gören 969 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada ergenlerin duygu düzenleme becerisi ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik motivasyon okul türüne göre değişiklik göstermektedir. Sağlık meslekleri alanında eğitim gören lise öğrencilerinin fen meslekleri alanında eğitim görenlere kıyasla daha yüksek akademik motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. İmam Hatip liselerinde ise Anadolu liseleri ve sağlık meslekleri alanındaki öğrencilere göre daha yüksek akademik motivasyon seviyeleri tespit edilmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaştığını, kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin daha yüksek

duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu ve 12. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilere göre daha yüksek düzeyde duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydın (2010) tarafından öz yeterlilik, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Ankara ilinin farklı ilçelerinde öğrenim gören 906 öğrencinin katılımıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, akademik başarı ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü bir ilişki saptamıştır. Akademik güdülenmenin artması akademik başarıyı da arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca akademik başarı ile akademik özyeterlilik ile pozitif sınav kaygısı ile de negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Emadpoor vd. (2016) İran'da gerçekleştirdiği araştırmada 371 lise öğrencisi üzerinde akademik güdülenme sosyal destek ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarını sonuçları algılanan sosyal destek ile akademik güdülenme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur yani akademik güdülenme arttıkça öğrencilerin sosyal destek algıları da artmaktadır aynı şekilde sosyal destek akademik güdülmeye olumlu yönde etkilemektedir yani daha fazla sosyal destek alan öğrenciler akademik hedeflerine daha fazla motive olabilmektedir araştırmada akademik güdülenmenin psikolojik iyi oluşu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur yani akademik hedeflere yönelik motivasyonu arttıkça öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi de artmaktadır.

Goodman vd. (2011), üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi, çaba kavramının aracı bir rol oynadığı perspektiften incelemiştir. İçsel motivasyonun, dışsal motivasyonun ve akademik performansın birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının, hedefledikleri akademik başarı düzeyine ulaşmak için gösterdikleri çaba miktarını etkilediğini gösteren kanıtlar bulunmuştur. İçsel motivasyonun, öğrencilerin akademik performansını en güçlü şekilde yordadığı sonucu da vurgulanmıştır.

Akademik Erteleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Özer ve Altun (2011) tarafından Gazi Üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan 289 öğrencinin katıldığı çalışmada akademik erteleme nedenlerinin bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışma, performanstan kaçınma hedef yönelimi ve sorumluluk duygusu düşük olan öğrencilerin, tembellik veya başarısızlık korkusu nedeniyle ders çalışmayı ertelediklerini göstermektedir.

Engin ve Genç (2020) tarafından akademik erteleme davranışı ile ekran başında geçirilen süre arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 172 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada orta ve alt orta düzeydeki öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları

sergiledikleri, öğretmen adaylarının ders çalışırken sıklıkla cep telefonlarına baktıkları ve bu davranışların akademik verimliliği düşürdüğü tespit edilmiş ancak bu davranışların devam ettiği sonucuna varılmıştır. Ders çalışırken akıllı telefonlarına bakan katılımcıların sorumsuzluk ve akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldığı ve katılımcıların günde ortalama dört saatten fazla akıllı telefon ekranlarında vakit geçirdikleri sonucuna ulaşıldı. Öğretmen adaylarının akademik erteleme ölçeğinin sorumsuzluk ve akademik görevin algılanan niteliği boyutları ile ekran kullanım süresi arasında olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bulut ve Ocak (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 411 öğretmen adayının akademik erteleme davranışlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının gösterdikleri akademik erteleme davranışının öğretmene ilişkin olumsuz tutum, öğrencinin sorumsuzluğu, akademik görevin niteliği ve akademik mükemmeliyetçilik gibi özelliklerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek öğretmen adaylarının akademik ertelemeleri, kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Yaycı ve Düşmez (2016) ergenlerde bazı değişkenlere akademik erteleme davranış düzeylerinin incelenmesi amacıyla Giresun ilinde lisede öğrenim gören 309 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin, 12. sınıfta öğrenim görenlere kıyasla 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, akademik başarı ile akademik erteleme arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çok yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin akademik erteleme puanlarının, orta düzeyde akademik başarı gösterenlere kıyasla anlamlı derecede daha düşük olduğu bulunmuştur.

Uçar (2020) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim gören 6 öğrencinin akademik erteleme davranışları ve bu davranışları aşma yöntemleri incelenmiştir. Araştırma, uzaktan eğitim gören öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının nedenlerini alışkanlıklar, arkadaş çevresi, bilinçli erteleme, ders içeriği, öğretim elemanı ve başarısız olma korkusu olarak belirlemiştir.

Tekin Akdemir (2013), İstanbul ili Anadolu yakasında ilköğretimde öğrenim gören 274 erkek 204 kız toplam 478 öğrenci katılmıştır. Facebook kullanımının öğrencilerin akademik erteleme davranışları ve akademik performansı üzerindeki etkilerini araştıran çalışmada, öğrencilerin Facebook kullanım tutumları ile akademik erteleme davranışları arasında olumlu bir ilişki, akademik başarı puanları ile ise olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Eravcı Özcan (2020) çalışmasında, öğretmen katılımı ve algılanan anne-baba tutumları ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi anlamak için akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik ertelemenin anne, baba ve öğretmen katılımı ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği belirtilmiştir. Bu, akademik ertelemenin, öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığını artırarak aile ve öğretmen katılımı ile olan ilişkilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin daha fazla akademik ertelemenin eğiliminde olduğu ve öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akademik ertelemenin de arttığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyet ve sınıf düzeyinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Akademik erteleme ile akıllı telefon bağımlılığı ile arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin saptanmış olması da önemlidir.

Kürkçü (2017) Tokat ilinde ortaokullarda öğrenimlerine devam eden 484 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla erteleme davranışında bulunduğu, 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla erteleme davranışında bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 10, 12, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerin akademik erteleme puan ortalamaları 11 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Çakıcı (2003) tarafından yapılan araştırmada, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde genel erteleme davranışı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, bu davranışların benlik saygısı, mükemmeliyetçilik gibi kişilik özellikleri ve akademik başarı ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma, lise öğrencilerine göre üniversite öğrencisinin genel ve akademik olarak erteleme olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya çıkardı. Lise öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik ertelemeleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencisi arasında, ebeveynlerin okul başarısına ilişkin değerlendirmelerinin, okul başarısından duyulan memnuniyetin, kişisel algılanan mükemmeliyetçiliğin ve diğer insanların kendileri ile ilgili beklentilerine ilişkin mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemenin yordayıcıları olduğunu buldular.

Anthony ve Owens (1997), Avustralya'da 418 ilköğretim ve lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, akademik erteleme ile kaygı, akademik güven ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, akademik başarı ile akademik güven arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, yani güven duygusunun artmasının başarıya katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca, akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif

yönde bir ilişki gözlemlenmiştir; yani ertelemeyle başarı düzeyinin azaldığı belirlenmiştir.

Custer (2016) tarafından yapılan araştırmada Amerika’da 202 önlisans öğrencisi ile sınav kaygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre sınav kaygısı ile akademik erteleme arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir yani sınav kaygısı arttıkça öğrencilerin akademik ertelemeye daha fazla eğilim gösterdiği görülmüştür.

Nadarajan vd. (2023) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencisi arasında akademik erteleme ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 470 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik erteleme ve internet bağımlılığının orta düzeyde olduğu belirlendi. Bu çalışma, üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı arttıkça akademik erteleme arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar

Akbay ve Gizir’in (2010) araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını akademik güdülenme değişkeninin yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Akademik erteleme eğilimini en iyi yordayan değişkenin akademik güdülenme olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri artarken akademik erteleme davranışlarının azaldığı söylenebilir.

Nartgün ve Çakır (2014) yaptıkları araştırmanın amacı lisede öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının akademik erteleme eğilimleri ve akademik güdülenme düzeyleri açısından incelenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarı ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, yani akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin genellikle akademik başarılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile akademik başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Akademik başarıları düşük olan öğrencilerin akademik erteleme davranışının fazla olduğu söylenebilir.

Kaplan’ın (2017) araştırmasına akademik erteleme davranışlarını akademik güdülenme değişkeninin yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Bu çalışmada akademik güdülenme ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Akademik güdülenme azaldıkça akademik erteleme davranışı da artmaktadır. Akademik erteleme davranışını yordayan ilk değişken % 12.3 akademik öz yeterlilik olup ikinci değişken ise %9 ile akademik güdülenme olarak bulunmuştur.

Gülseven-Duman (2022) yaptığı çalışmada çalışma grubunun akademik güdülenme, akademik erteleme düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcıların akademik güdülenme düzeyleri arttıkça akademik erteleme düzeylerinin azaldığı, akademik erteleme düzeyleri arttıkça, akademik güdülenme düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Terzi vd. (2017) araştırmasında çalışmaya katılan çalışma grubunun akademik güdülenme ve akademik erteleme arasındaki ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma, erkeklerin kadınlara göre akademik erteleme davranışlarını daha sık sergilediklerini ortaya koymuştur. Akademik güdülenmenin akademik erteleme davranışının yordayıcısı olduğu, akademik erteleme artarken akademik güdülenme azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Kutlu'nun (2018) araştırması, Elazığ il merkezindeki resmi liselerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmış ve ergenlerin internet bağımlılığı ile akademik erteleme , akademik motivasyon ve okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 689 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre: İnternet bağımlılığı, akademik motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. İnternet bağımlılığı, akademik erteleme davranışını olumlu yönde etkilemektedir. Yani, internete bağımlılık arttıkça, öğrencilerin akademik motivasyonları azalırken, akademik görevleri ertelemeleri olasılığı artmaktadır.

Can (2022) bu çalışmada ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 8. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. Sınıf öğrencilerine göre akademik erteleme puanları daha yüksek bulmuştur. Sınıf seviyesi arttıkça akademik erteleme davranışı da artmaktadır. Akademik erteleme davranışı ile internet bağımlılığı arasında bir ilişki olduğu, internet bağımlılığı arttıkça akademik erteleme davranışının da arttığı bulunmuştur. Öğrencilerinin internet bağımlılığı puanlarında sınıf düzeyine göre farklılık oluşturduğu, 8. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. Sınıf öğrencilerine göre internet bağımlılığı puanları daha yüksektir. Sınıf seviyesi arttıkça internet bağımlılık düzeyi de artmaktadır.

Amran ve Zulkifli (2020), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerini incelemişlerdir. 203 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada akademik erteleme ile motivasyon eksikliği, öz saygı, güven düzeyi ve aşırı güven arasında pozitif yönlü ilişkiler bulmuşlardır. Bu bulgulara göre, bu değişkenlerden motivasyon eksikliğinin akademik ertelemeyi en fazla etkileyen faktör olduğu sonucuna varmışlardır.

Brownlow ve Reasinger (2000), üniversiteye hazırlanan 96 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada, akademik erteleme üzerinde içsel ve dışsal motivasyonun etkilerini, ayrıca başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik ve kontrol odağı gibi kişilik

özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, düşük dışsal motivasyonun, özellikle kadınlar için mükemmeliyetçilik ve hem dışsal kontrol odaklı hem de atıf stili ile birleşerek okul görevlerini ertelemeye katkıda bulunduğunu gösterdi. Daha az akademik erteleyen öğrencilerin ise hem içsel hem de dışsal güçler tarafından daha fazla motive edildikleri ve genel olarak akademik görevlerin daha az zorlayıcı olduğunu buldular.

Azar (2013), 200 İranlı öğrenci ile yaptığı çalışmada akademik güdülenme ve akademik ertelemeyi akademik başarının belirleyicileri olarak araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bulunmuş; yani öz-yeterlik hissi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, akademik ertelemenin ise akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin öz-yeterlikleri arttıkça akademik başarılarının da arttığını gördük. Ayrıca akademik ertelemenin akademik başarıyı olumsuz etkilediği gösterilmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik performansını belirleyen faktörler arasında algılanan öz yeterliliğin ve akademik ertelemenin önemli rol oynadığını göstermektedir (Azar, 2013).

He (2017) bu çalışma, Bristol Üniversitesi'nde farklı yaş, eğitim düzeyi ve ülke geçmişine sahip 201 öğrenci üzerinde akademik erteleme davranışını değerlendirmiştir. Araştırma, öğrencilerin akademik ertelemenin yaygınlığını, bu davranışın nedenlerini ve psikolojik etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bulgular, katılımcıların % 97'sinin ertelemenin çeşitli etkilerinden etkilendiğini, % 48'inin ise "çok sık" veya "her zaman" olarak erteleme yaptığını ortaya koymuştur. Motivasyon eksikliği, stres, tembellik, görev zorluğu ve aşırı internet kullanımı akademik ertelemenin başlıca nedenleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin % 80'inden fazlasının erteleme yaptıklarında kaygı yaşadığı bulgusu da vurgulanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

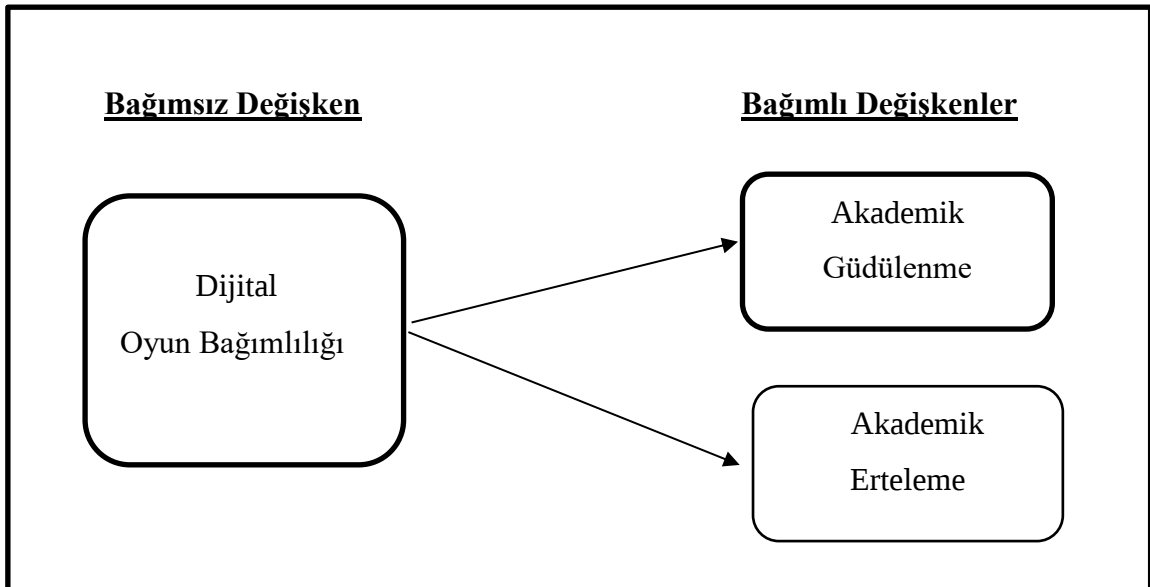
Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Ortaokul öğrencilerinde dijital bağımlılık, akademik güdülenme düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkileri incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, araştırmacının değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamak ve açıklamak için kullandığı bir yöntemdir. Tarama modeli, öğrenme süreçlerinin ve istenilen davranışların geliştirilmesinde kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, mevcut olan bir durumu, gerçekliği olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Araştırmacılar, tarama modelini genellikle geçmişte veya mevcut durumda olan bir olguyu anlamak ve açıklamak için kullanır (Korkmaz vd., 2011). İlişkisel tarama modeli ise, genellikle araştırmada yer alan en az iki değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). Bu yaklaşım, araştırılan değişkenlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin yönünü anlamak için kullanılan bir analitik araç olarak değerlendirilir.

Aşağıda ortaokul öğrencilerinde dijital bağımlılık, akademik güdülenme düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkileri gösteren araştırma modeli Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Araştırmanın Modeli



Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Adana ilinin Çukurova ve Seyhan ilçelerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı 2. Yarıyılında 5. 6. 7. ve 8. Sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemi ise kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 316 kız ve 285 erkek toplam 601 öğrenci oluşturmuştur. Kolayda örnekleme yöntemi, araştırmacının kolayca erişebildiği veya ulaşabildiği birimleri seçerek örneklem oluşturma işlemidir. Bu yöntemde temel amaç, herhangi bir örnekleme kriterine göre denekleri seçmek yerine, isteyen herkesin örneklem içine dahil olmasına izin vermek ve örneklem büyüklüğü belirlenen düzeye ulaşınca kadar bu süreci sürdürmektir. Bu yaklaşım, zaman ve maliyet açısından önemli ölçüde tasarruf sağlar (Ural & Kılıç, 2011). Kolayda örnekleme yöntemi, araştırmacının kolaylıkla ulaşabildiği birimleri örneklem olarak seçtiği bir yöntemdir. Bu yöntemde veriler, araştırmacının kolayca erişebildiği ve hızlı bir şekilde toplayabildiği örnekleme birimlerinden elde edilir (Baştürk & Taştepe, 2013). Uygulama kolaylığı açısından bu örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Tablo 1'de, araştırmaya katılan öğrencilerin bilgileri detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Özellikleri İle İlgili Bulgular*

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	316	52.6
Erkek	285	47.4
Kaçıncı sınıfta		
5. Sınıf	114	19.0
6. Sınıf	145	24.1
7. Sınıf	222	36.9
8. Sınıf	120	20.0
Ailenin gelir durumu		
Orta	285	47.4
İyi	238	39.6
Çok iyi	78	13.0
Annenin eğitim durumu		
İlkokul ve altı	175	29.1
Ortaokul	149	24.8
Lise	179	29.8
Üniversite ve üstü	98	16.3

Tablo 1. (Devamı)

Babanın eğitim durumu		
İlkokul ve altı	132	22.0
Ortaokul	125	20.8
Lise	194	32.3
Üniversite ve üstü	150	25.0
Sahip olduğu dijital araçlar (*)		
Bilgisayar	258	23.82
Tablet	247	22.81
Cep telefonu	381	35.18
Konsol	73	6.74
Hepsi	50	4.62
Hiçbiri	74	6.83
Günde dijital oyun oynama sıklığı		
1 saatten az (a)	122	20.3
1-2 saat (b)	200	33.3
2-3 saat (c)	152	25.3
3 saat ve daha fazla (d)	127	21.1
Akademik olarak algılanan başarı		
Düşük	39	6.5
Orta	314	52.2
Yüksek	248	41.3

(*) Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya alınan öğrencilerin % 52.6'sı kadın, % 47.4'ü erkek, % 19'u 5. sınıf, % 24.1'i 6. sınıf, % 36.9'u 7. sınıf, % 20'si 8. sınıf, % 47.4'ünün ailesinin gelir durumu orta, % 39.6'sının ailesinin gelir durumu iyi, % 13'ünün ailesinin gelir durumu çok iyi, % 29.1'inin annesinin eğitimi ilkököl ve altında, % 24.8'inin annesi ortaokul mezunu, % 29.8'inin annesi lise mezunu, % 16.3'ünün annesi üniversite ve üstü mezunu, % 22'sinin babasının eğitimi ilkököl ve altında, % 20.8'inin babası ortaokul mezunu, % 32.3'ünün babası lise mezunu, % 25'inin babası üniversite ve üstü mezunu, % 23.82'sinin bilgisayarı var, % 22.81'inin tableti var, % 35.18'inin cep telefonu var, % 6.74'ünün oyun konsolu var, % 4.62'si hepsine sahip iken % 6.83'ünde hiçbirisi yok, % 20.3'ü günde ortalama 1 saatten az dijital oyun oynuyor, % 33.3'ü günde ortalama 1-2 saat dijital oyun oynuyor, % 25.3'ü günde ortalama 2-3 saat dijital oyun oynuyor, % 21.1'ü günde ortalama 3 saat ve daha fazla dijital oyun oynuyor, % 6.5'i akademik başarısını düşük olarak algılıyor, % 52.2'si akademik başarısını orta düzeyde olarak algılıyor, % 41.3'ü akademik başarısını yüksek olarak algılıyor olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; ortaokul öğrencilerinin kişisel ve demografik bilgilerini içeren “Kişisel Bilgi Formundan” oluşmaktadır. İkinci bölüm ortaokul öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeylerini belirlemek için kullanılan “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” yer almaktadır. Üçüncü bölümde ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenmeye yönelik tutum düzeylerini belirlemek için kullanılan “Akademik Güdülenme Ölçeği” yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise öğrencilerin erteleme durumlarını tespit etmek adına kullanılan “Akademik Ertelme Davranışı Ölçeği” ‘ne yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, çocuğa ilişkin bilgi almak amacıyla cinsiyet, sınıf, ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi ve dijital oyun araçlarının sahip olunma durumunu yer aldığı formdur.

Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇİDOBÖ)

Hazar ve Hazar (2017) tarafından geliştirilen dijital oyun bağımlılığı ölçeği, dört alt faktörden oluşmaktadır ve toplamda 24 madde içermektedir. Bu alt faktörler şunlardır: "dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma", "oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer", "bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi", ve "yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma". Ölçeğin değerlendirilmesinde 5 puanlık Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Puanlama şu şekildedir: 1 = Hiç Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum. Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesi sonucunda alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğindeki (DOBÖ) 24 adet soru 601 bireye yöneltilmiş, Cronbach Alpha analizi sonucunda güvenirlik katsayısı 0.904 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek maddelerinin güvenirlik katsayısını verir ve yapılan ölçeğin oldukça güvenilir sayılmaktadır.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen akademik güdülenme ölçeği, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, toplamda 20 madde içermekte olup, değerlendirilmesinde 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Puanlama şu şekildedir: 1 = Kesinlikle uygun değil, 2 = Uygun değil, 3 = Kararsızım, 4 = Uygun, 5 = Kesinlikle uygun. Ölçekteki 4. madde tersine puanlanırken, diğer 19 madde olumlu yönde

puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Elde edilen puanın yüksek olması, öğrencinin akademik güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu ölçek, akademik motivasyonun değerlendirilmesinde kullanılan güvenilir bir araç olarak kabul edilmektedir.

Akademik Güdülenme Ölçeğindeki (AGÖ) 20 adet soru 601 bireye yöneltilmiş, Cronbach Alpha analizi sonucunda güvenirlik katsayısı 0.865 olarak tespit edilmiştir.

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen akademik erteleme davranışı ölçeği, çocukların akademik ertelemeye yönelik davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, toplamda 19 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 7 tanesi olumlu ifadeleri (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17) ve 12 tanesi olumsuz ifadeleri (2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19) içermektedir. Ölçekteki ifadelerin değerlendirilmesinde 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılmaktadır: 1 = Beni hiç yansıtmıyor, 2 = Beni çok az yansıtmıyor, 3 = Beni biraz yansıtmıyor, 4 = Beni çoğunlukla yansıtmıyor, 5 = Beni tamamen yansıtmıyor. Katılımcılar bu ölçekteki ifadelere verdikleri yanıtları bu şekilde puanlarlar. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir. Elde edilen puanın yüksek olması, öğrencinin akademik erteleme davranışının daha yüksek olduğunu gösterebilir. Bu ölçek, akademik erteleme davranışının değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan bir araçtır. Analiz yapılırken anlamlılığı bozmaması adına görünüşte olumlu olan 7 soruya verilen cevaplar tersine kodlanarak analizler yapılacaktır. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik erteleme davranışının arttığını göstermektedir. BM SPSS Statistics 22 Analiz programında olumlu cevapların tersine kodlanmasıyla yapılan analizler, verilerin anlamlılığını bozmadan ölçeğin doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Bu nedenle olumlu cevaplar tersine kodlanarak analiz yapılmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeğindeki (AEÖ) 19 adet soru 601 bireye yöneltilmiştir. Cronbach Alpha analizi sonucunda güvenirlik katsayısı 0.815 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçek maddelerinin güvenirlik katsayısını verir ve yapılan ölçeğin oldukça güvenilir sayılmaktadır.

Süreç/Uygulama

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle etik kurul izni alınmış ve sonrasında 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Adana ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerine ölçeklerin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Okullarda ölçekler uygulanmadan önce ailelerden veli onam formları alınmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı açıklanıp gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak ölçekler

uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”, “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği” ölçekleri uygulanmış ve uygulama 35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Skewnes-Kurtosis analizleri yapılmıştır. Skewnes-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralık bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Tüm ölçeklere ait Skewnes (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normal aralıkta çıkmıştır. Ölçeklere ait tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uyduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde gruptaki kişi sayıları 30 aşan verilerde parametrik analizler uygulanmıştır.

Tablo 2. Normallik Testi

	Skewness	Kurtosis
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	.873	.808
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	.301	.408
Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi	.947	.802
Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	.707	.021
Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	.567	.300
Akademik Güdülenme Ölçeği	-.179	.147
Akademik Erteleme Ölçeği	.514	1.935

Verilerin analizinde 8 farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

1. Frekans
2. Yüzde
3. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi
4. Lineer Regresyon analizi
5. Tek Yönlü Varyans analizi
6. t testi
7. LSD Post Hoc testi
8. Cronbach Alfa analizi

Geçerlik ve Güvenirlik

Cronbach alfa katsayısı, bir ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu katsayı, ölçeğin farklı öğeleri arasındaki ilişkiyi ölçer ve bu

ilişkinin güvenilirliğini belirler. Değerlendirme genellikle 0 ile 1 arasında bir sayı olarak ifade edilir ve yüksek bir Cronbach alfa değeri, ölçeğin daha güvenilir olduğunu gösterir. Ölçeklerin içyapı tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve tümü yüksek bulunmuştur.

Tablo 3. *Güvenirlilik Analizi*

Ölçekler	Cronbach Alfa katsayısı	n
Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	.904	24
Akademik Güdülenme Ölçeği	.865	20
Akademik Erteleme Ölçeği	.815	19

Test sonucunda Tablo 3'te görülen değerler araştırma ölçekleri için kabul edilen sınır değerinin üstündedir. Yapılan güvenirlik testinde Dijital Oyun Bağımlılığı ölçeğinde .904, Akademik Güdülenme Ölçeğinde .865 ve Akademik Erteleme Ölçeğinde .815 gibi yüksek bir değere ulaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde toplanan verilerin istatistiksel analizi, bu analizlerin yorumları ile araştırmanın amaçlarına ulaşmak için gerçekleştirilen analizler ve bu analizlerin sonuçları yer almaktadır.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Aritmetik ortalama	S.s.
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	13.71	5.12
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	18.15	6.43
Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi	11.37	4.58
Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	7.81	2.92
Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	51.03	16.24
Akademik Güdülenme Ölçeği	69.77	13.79
Akademik Erteleme Ölçeği	55.02	9.65

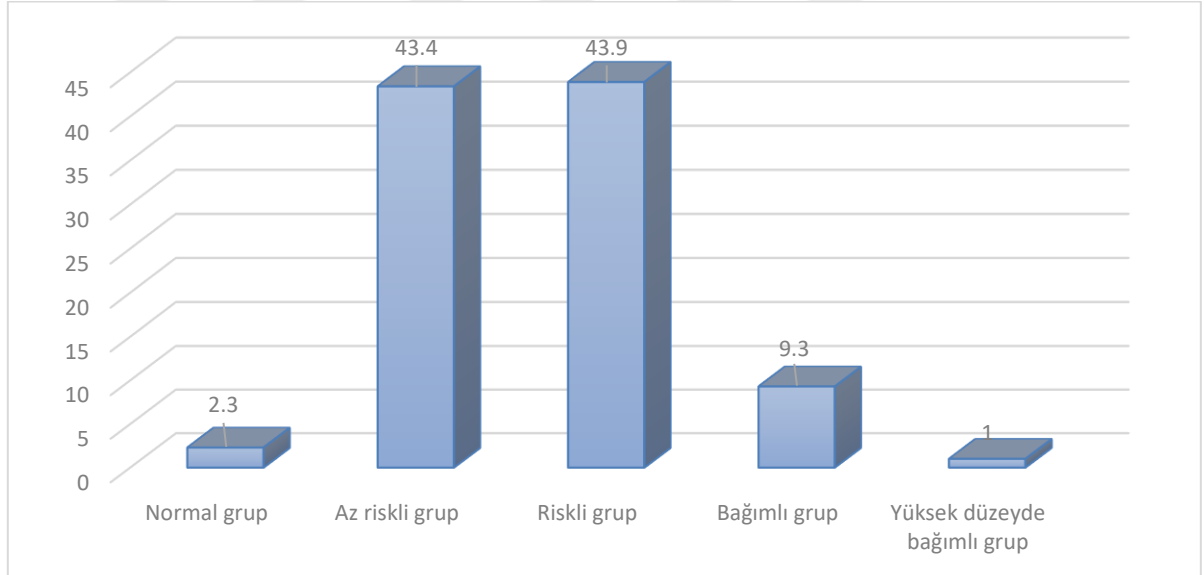
Tablo 4 incelendiğinde; Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma boyutu puan ortalamasının 13.71, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer boyutu puan ortalamasının 18.15, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi boyutu puan ortalamasının 11.37, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma boyutu puan ortalamasının 7.81, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamasının 51,03, Akademik Güdülenme Ölçeği puan ortalamasının 69.77 Akademik Erteleme Ölçeği puan ortalamasının 55.02 olduğu görülmektedir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği’nden alınabilecek en düşük puan “24” en yüksek puan “120” dir. Ölçek puanlamasının derecelendirmesinde ise; “1-24: Normal grup, 25-48: Az riskli grup, 49-72 Riskli grup, 73-96 Bağımlı grup, 97-120 Yüksek düzeyde bağımlı grup” olarak değerlendirilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Durumları

	n	%
Normal grup	14	2.3
Az riskli grup	261	43.4
Riskli grup	264	43.9
Bağımlı grup	56	9.3
Yüksek düzeyde bağımlı grup	6	1.0

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin % 2.3'ünün dijital oyun bağımlılığı normal, % 43.4'ünün dijital oyun bağımlılığı az riskli grup, % 43.9'unun dijital oyun bağımlılığı riskli grup, % 9.3'ü dijital oyun bağımlısı, % 1'i yüksek düzeyde dijital oyun bağımlısı grup olduğu saptanmıştır. Sonuç öğrencilerin yaklaşık % 54'ünün oyun bağımlısı olduğu söylenebilir (Şekil 3).

Şekil 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Durumları

Birinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı “Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı algıları cinsiyet, sınıf, internette geçirilen süre, aylık gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sahip olunan dijital oyun aracı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu bilgiler verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Açısından Farklar

		Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma		Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer		Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi		Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve		Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	
		$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.
Cinsi yet	Kız	12.51	4.60	16.73	6.13	10.39	4.11	7.37	2.73	46.99	15.00
	Erkek	15.03	5.34	19.73	6.40	12.45	4.84	8.31	3.05	55.52	16.40
	TEST	t=-6.166		t=-5.863		t=-5.613		t=-3.959		t=-6.652	
		p=.000		p=.000		p=.000		p=.000		p=.000	
Sınıf	5.	12.73	5.27	17.00	6.15	11.26	4.61	8.11	3.37	49.10	16.43
	6.	14.66	4.88	19.66	6.51	12.03	4.47	8.11	2.59	54.47	14.78
	7.	13.75	5.10	18.07	6.51	11.33	4.71	7.61	2.80	50.77	16.75
	8.	13.40	5.13	17.56	6.19	10.73	4.39	7.54	3.03	49.23	16.34
	TEST	F=3.262		F=4.306		F=1.842		F=1.580		F=3.257	
		p=.021		p=.005		p=.138		p=.193		p=.021	
Ailenin gelir durumu	Orta	13.25	5.11	17.37	6.30	11.04	4.57	7.62	2.84	49.27	16.16
	İyi	14.28	5.10	18.89	6.24	11.66	4.58	7.90	2.81	52.73	15.77
	Çok iyi	13.64	5.09	18.74	7.20	11.67	4.62	8.26	3.46	52.31	17.44
	TEST	F=2.,681		F=4.018		F=1.385		F=1.645		F=3.232	
		p=.069		p=.018		p=.251		p=.194		p=.040	
	FARK	-		İyi>Orta		-		-		İyi>Orta	
Annenin eğitim Durumu	İlkokul ve altı	13.42	5.10	17.31	6.66	11.32	4.68	7.88	3.11	49.94	16.87
	Ortaokul	13.28	5.19	17.72	6.39	11.32	4.74	7.85	2.93	50.16	16.80
	Lise	13.98	5.00	18.80	6,18	11.25	4.40	7.60	2.74	51.63	15.02
	Üniversite ve üstü	14.37	5.24	19.11	6.36	11.74	4.54	8.01	2.90	53.23	16.33
	TEST	F=1.254		F=2.567		F=.275		F=.495		F=1.091	
Baba nın eğitim durumu	İlkokul ve altı	13.51	5.36	17.54	6.67	11.29	5.00	8.00	3.27	50.33	17.76
	Ortaokul	13.38	5.34	17.58	6.28	11.09	4.55	7.83	2.90	49.88	16.35
	Lise	13.61	5.06	18.18	6.34	11.23	4.10	7.61	2.81	50.63	15.35
	Üniversite ve üstü	14.27	4.77	19.13	6.41	11.84	4.82	7.89	2.76	53.13	15.83
	TEST	F=.867		F=1.909		F=.755		F=.515		F=1.168	
		p=.458		p=.127		p=.520		p=.672		p=.321	

Tablo 6. (Devamı)

		Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma		Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer		Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi		Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve		Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	
		$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.
Bilgisayar	Yok	13.33	5.17	17.34	6.22	11.26	4.69	7.76	2.96	49.69	16.41
	Var	14.21	5.01	19.23	6.56	11.51	4.44	7.88	2.87	52.83	15.86
	TEST	t=-2.093		t=-3.615		t=-.657		t=-.494		t=-2.359	
		p=.037		p=.000		p=.511		p=.622		p=.019	
Tablet	Yok	13.19	4.83	17.56	6.21	11.07	4.46	7.72	2.98	49.55	15.77
	Var	14.44	5.42	18.99	6.66	11.79	4.73	7.94	2.84	53.17	16.69
	TEST	t=-2.957		t=-2.682		t=-1.914		t=-.921		t=-2.701	
		p=.003		p=.008		p=.056		p=.357		p=.007	
Cep telefonu	Yok	12.68	5.01	16.52	6.33	10.49	4.41	7.49	2.88	47.17	15.94
	Var	14.30	5.09	19.09	6.31	11.87	4.61	8.00	2.93	53.27	16.01
	TEST	t=-3.792		t=-4.812		t=3.592		t=-2.083		t=-4.501	
		p=.000		p=.000		p=.000		p=.038		p=.000	
Konsol	Yok	13.53	5.12	17.81	6.40	11.26	4.52	7.82	2.95	50.42	16.29
	Var	14.97	4.92	20.63	6.18	12.12	5.01	7.78	2.73	55.51	15.24
	TEST	t=-2.262		t=-3.549		t=-1.508		t=.097		t=-2.522	
		p=.024		p=.000		p=.132		p=.923		p=.012	
Hepsi	Yok	13.52	5.08	17.92	6.39	11.24	4.52	7.78	2.94	50.46	16.19
	Var	15.76	5.17	20.68	6.42	12.76	5.07	8.16	2.66	57.36	15.53
	TEST	t=-2.983		t=-2.923		t=-2.254		t=-.880		t=-2.894	
		p=.003		p=.004		p=.025		p=.379		p=.004	
Günde dijital oyun oynama sıklığı	1 saatten az (a)	10.16	3.63	12.93	5.27	8.57	3.51	6.31	2.41	37.98	12.39
	1-2 saat (b)	13.05	4.34	17.50	4.91	10.76	3.92	7.58	2.70	48.88	12.68
	2-3 saat (c)	14.44	4.84	19.06	5.78	11.55	4.05	7.95	2.71	53.00	14.34
	3 saat ve daha fazla (d)	17.27	5.29	23.10	6.28	14.79	4.93	9.46	3.11	64.61	15.66
	TEST	F=53.141		F=72.753		F=49.679		F=28.039		F=80.867	
		p=.000		p=.000		p=.000		p=.000		p=.000	
	FARK	c>a-b		b-c-d>a		b-c-d>a		b-c-d>a		b-c-d>a	
Akademik olarak algılanan başarı	Düşük (a)	15.46	6.09	18.54	7.20	13.26	5.49	8.85	3.01	56.10	18.26
	Orta (b)	13.79	5.06	18.13	6.20	11.70	4.54	7.91	2.97	51.53	16.04
	Yüksek (c)	13.32	4.98	18.11	6.62	10.65	4.37	7.52	2.81	49.61	16.03
	TEST	F=3.059		F=.076		F=7.323		F=3.867		F=3.023	
		p=.048		p=.926		p=.001		p=.021		p=.049	
	FARK	a>c		-		a-b>c		a>c		a>c	

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyetlerine göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerlerinin tümü $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin cinsiyetlerine göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak erkek öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınıflarına göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait F değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin sınıflarına göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın kaçınıcı sınıftaki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmış ve 6. sınıfta olanların 5. sınıfta olanlara göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin ailesinin gelir durumuna göre Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait F değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin ailesinin gelir durumuna göre Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın ailesinin geliri ne kadar olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmış ve ailesinin geliri iyi olanların ailesinin geliri orta olanlara göre Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi

ve Oyuna Yüklene Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin annesinin eğitim durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin annesinin eğitim durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin babasının eğitim durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin babasının eğitim durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin bilgisayarının olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin bilgisayarının olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde bilgisayarı olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bilgisayarı olan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin tabletinin olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerleri $p<0.05$ önem

düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin tabletinin olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde tableti olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak tableti olan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin cep telefonunun olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerlerinin tümü $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin cep telefonunun olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde cep telefonu olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak cep telefonu olan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin oyun konsolunun olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin oyun konsolunun olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde oyun konsolu olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak oyun konsolu olan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin dijital araçların hepsine sahip olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerlerinin tümü $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin dijital araçların hepsine sahip olma durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde dijital araçların hepsine sahip olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak dijital araçların hepsine sahip olan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin günde dijital oyun oynama sıklığı durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günde dijital oyun oynama sıklığı durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın günlük dijital oynama sıklığı ne kadar olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmış ve günde 2-3 saat oynayanların günde 1 saatten az ve 1-2 saat oynayanlara göre ve günde 3 saat ve daha fazla oynayanların günde 1 saatten az, 1-2 saat ve 2-3 saat oynayanlara göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu, günde 1-2 saat, 2-3 saat ve günde 3 saat ve daha fazla oynayanların günde 1 saatten az oynayanlara göre ve günde 3 saat ve daha fazla oynayanların günde 1-2 saat ve 2-3 saat oynayanlara göre Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik olarak algıladıkları başarı durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin akademik olarak algıladıkları başarı durumuna göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın akademik olarak algıladıkları başarı durumu ne kadar olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmış ve akademik başarısını düşük algılayanların akademik başarısını yüksek olarak algılayanlara göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu, akademik başarısını düşük ve orta algılayanların akademik başarısını yüksek olarak algılayanlara göre Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

İkinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme algıları cinsiyet, sınıf, internette geçirilen süre, aylık gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sahip olunan dijital oyun aracı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu bilgiler verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Akademik Güdülenme Ölçeği Açısından Farklar

		Akademik Güdülenme Ölçeği	
		$\bar{X}$	S.s.
Cinsiyet	Kız	71.90	13.32
	Erkek	67.41	13.93
	TEST	t=4.034	
		p=.005	
Sınıf	5.	72.89	16.30
	6.	68.69	13.24
	7.	68.52	13.47
	8.	70.43	11.93
	TEST	F=2.967	
		p=.031	
		FARK	
		5.>6.-7.	
Ailenin gelir durumu	1) Orta	70.26	13.95
	2) İyi	69.38	13.15
	3) Çok iyi	69.19	15.11
	TEST	F=.339	
		p=.712	
		FARK	
		-	
Annenin eğitim durumu	1) İlkokul ve altı	69.54	13.33
	2) Ortaokul	69.32	13.57
	3) Lise	70.99	13.68
	4) Üniversite ve üstü	68.63	15.07
	TEST	F=.761	
		p=.516	
		FARK	
		-	
Babanın eğitim durumu	İlkokul ve altı	69.49	13.52
	Ortaokul	70.10	12.22
	Lise	69.70	14.55
	Üniversite ve üstü	69.84	14.34
	TEST	F=.044	
		p=.988	

Tablo 7. (Devamı)

		Akademik Güdülenme leği	
		$\bar{X}$	S.s.
Bilgisayar	Yok	69.83	13.58
	Var	69.70	14.08
	TEST	t=.109	
		p=.914	
Tablet	Yok	70.19	13.79
	Var	69.17	13.78
	TEST	t=.900	
		p=.368	
Cep telefonu	Yok	71.18	14.41
	Var	68.96	13.36
	TEST	t=1.910	
		p=.057	
Konsol	Yok	69.74	13.86
	Var	69.99	13.28
	TEST	t=.142	
		p=.887	
Hepsi	Yok	69.78	13.82
	Var	69.68	13.50
	TEST	t=.049	
		p=.961	
Günde dijital oyun oynama sıklığı	1 saatten az (a)	78.05	14.50
	1-2 saat (b)	70.76	11.95
	2-3 saat (c)	67.76	12.63
	3 saat ve daha fazla (d)	62.69	12.74
	TEST	F=31.433	
		p=.000	
Akademik olarak algılanan başarı		a>b-c-d	
		b>c-d	
		c>d	
	FARK	F=22.335	
		p=.000	
		b-c>a	
Akademik olarak algılanan Düşük (a)	Düşük (a)	61.08	13.05
	Orta (b)	67.79	13.14
	Yüksek (c)	73.65	13.58
	TEST	F=22.335	
		p=.000	
	FARK	b-c>a	

Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Tablo 7 incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Akademik Güdülenme  l eği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak erkek öğrencilerin akademik güdülenmelerinin daha düştük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınıflarına göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait F değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin sınıflarına göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olduğunu bu farkın kaçıncı sınıftaki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmış ve 5. sınıfta olanların 6. ve 7. sınıfta olanlara göre Akademik Güdülenme  l eği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin ailesinin gelir durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait F değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin ailesinin gelir durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin annesinin eğitim durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin annesinin eğitim durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin babasının eğitim durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin babasının eğitim durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin bilgisayarının olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin bilgisayarının olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin tabletinin olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin tabletinin olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin cep telefonunun olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuŗtur. Bu bulgular öğrencilerin cep telefonunun olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin oyun konsolunun olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuŗtur. Bu bulgular öğrencilerin oyun konsolunun olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin dijital araçların hepsine sahip olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuŗtur. Bu bulgular öğrencilerin dijital araçların hepsine sahip olma durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin günlük dijital oyun oynama sıklığı durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuŗtur. Bu bulgular öğrencilerin günlük dijital oyun oynama sıklığı durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın günlük dijital oynama sıklığı ne kadar olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmıŗ günde 1 saatten az oynayanların günde 1-2 saat, 2-3 saat ve 3 saat ve daha fazla oynayanlara göre, günde 1-2 saat oynayanların 2-3 saat oynayanların 3 saat ve daha fazla oynayanlara göre, günde 2-3 saat oynayanların günde 3 saat ve daha fazla oynayanlara göre Akademik Güdülenme  l eği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuŗtur.

Öğrencilerin akademik olarak algıladıkları baŗarı durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuŗtur. Bu bulgular öğrencilerin akademik olarak algıladıkları baŗarı durumuna göre Akademik Güdülenme  l eği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın akademik olarak algıladıkları baŗarı durumu ne kadar olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmıŗ ve akademik baŗarısını orta ve yüksek olarak algılayanların akademik baŗarısını d ŗ k olarak algılayanlara göre Akademik Güdülenme  l eği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuŗtur.

Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Ortaokul öğrencilerinin akademik ertelenme algıları cinsiyet, sınıf, internette geçirilen süre, aylık gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sahip olunan dijital oyun aracı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu bilgiler verilmiştir.

Tablo 8. *Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Akademik Erteleme Ölçeği Açısından Farklar*

		Akademik Erteleme Ölçeği	
		$\bar{X}$	S.s.
Cinsiyet	Kız	54.70	8.71
	Erkek	55.38	10.60
	TEST	t=.866 p=.387	
Sınıf	5.	55.48	10.16
	6.	55.79	9.76
	7.	53.96	8.87
	8.	55.63	10.33
	TEST	F=1.463 p=.224	
	FARK	-	
Ailenin gelir durumu	1) Orta	54.38	9.51
	2) İyi	54.97	9.65
	3) Çok iyi	57.53	9.90
	TEST	F=3.277 p=.038	
	FARK	3>1-2	
Annenin eğitim durumu	1) İlkokul ve altı	55.03	9.727
	2) Ortaokul	52.90	8.927
	3) Lise	55.92	8.433
	4) Üniversite ve üstü	56.60	11.983
	TEST	F=3.840 p=.010	
	FARK	1-3-4>2	
Babanın eğitim durumu	İlkokul ve altı	56.30	10.18
	Ortaokul	54.03	9.68
	Lise	54.17	8.84
	Üniversite ve üstü	55.83	10.05
	TEST	F=2.072 p=.103	

Tablo 8. (Devamı)

		Akademik Erteleme Ölçeği	
		$\bar{X}$	S.s.
Bilgisayar	Yok	54.85	9.61
	Var	55.25	9.73
	TEST	t=.495 p=.621	
Tablet	Yok	54.81	10.03
	Var	55.32	9.10
	TEST	t=.637 p=.524	
Cep telefonu	Yok	54.53	9.51
	Var	55.31	9.74
	TEST	t=.957 p=.399	
Konsol	Yok	54.94	9.72
	Var	55.60	9.19
	TEST	t=.547 p=.585	
Hepsi	Yok	54.91	9.61
	Var	56.30	10.13
	TEST	t=.977 p=.329	
Günde dijital oyun oynama sıklığı	1 saatten az (a)	53.68	10.54
	1-2 saat (b)	54.26	8.63
	2-3 saat (c)	54.85	8.88
	3 saat ve daha fazla (d)	57.72	10.72
	TEST	F=4.618 p=.003	
FARK		d>a-b-c	
Akademik algılanan başarı	olarak Düşük (a)	56.00	10.13
	Orta (b)	54.68	9.45
	Yüksek (c)	55.30	9.85
	TEST	F=.499 p=.607	
	FARK	-	

Tablo 8 incelendiğine; öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin sınıflarına göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait F değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin sınıflarına göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin ailesinin gelir durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait F değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin ailesinin gelir durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın ailesinin gelir durumu ne olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmış ve ailesinin gelir durumu çok iyi olanların ailesinin gelir durumu orta ve iyi olanlara göre Akademik Erteleme Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin annesinin eğitim durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait F değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin annesinin eğitim durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın annesinin eğitim durumu ne olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmış annesinin eğitim durumu ilkökul ve altı, lise ve üniversite ve üstü olanların annesinin eğitim durumu ortaokul olanlara göre Akademik Erteleme Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin babasının eğitim durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin babasının eğitim durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin bilgisayarının olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin bilgisayarının olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin tabletinin olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular

öğrencilerin tabletinin olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin cep telefonunun olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin cep telefonunun olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin oyun konsolunun olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin oyun konsolunun olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin dijital araçların hepsine sahip olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin dijital araçların hepsine sahip olma durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin günlük dijital oyun oynama sıklığı durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait F değerlerinin tümü $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin günlük dijital oyun oynama sıklığı durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından fark olduğunu göstermektedir. Farkın günlük dijital oynama sıklığı ne kadar olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak için LSD Post Hoc testi uygulanmış ve günde 3 saat ve daha fazla oynayanların günde 1 saatten az, 1-2 saat, 2-3 saat oynayanlara göre Akademik Erteleme Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aralarındaki fark $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik olarak algıladıkları başarı durumuna göre Akademik Erteleme Ölçeği puanları açısından farklara ait F değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının akademik güdülenme düzeylerine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda 9’da bu bilgiler verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Akademik Güdülenmeleri Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

		Akademik Güdülenme Ölçeği
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	r	-.396
	p	.000
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	r	-.356
	p	.000
Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi	r	-.429
	p	.000
Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	r	-.292
	p	.000
Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	r	-.439
	p	.000

Tablo 9 incelendiğinde; Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer boyutu, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi boyutu, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma boyutu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Akademik Güdülenme Ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerleri ters yönde $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerin Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma boyutu, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer boyutu, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi boyutu, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma boyutu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları arttıkça Akademik Güdülenme Ölçeği puanlarının azaldığı saptanmıştır.

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarının Akademik Güdülenme Ölçeği puanlarını yordama gücünü anlamak amacıyla Lineer Regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Lineer Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
Akademik Güdülenme Ölçeği	Sabit	88.795	1.669		53.218	.000
	Dijital Oyun Bağımlılığı	.373	.031	.439	-11.963	.000
	R=.439	R ² =.193				
	F _(1,599) =143.117	p=.000				

Tablo 10'a göre; öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları Akademik Güdülenme Ölçeği ile anlamlı ilişkiler vermektedir ($R=.439$ $R^2=.193$ $p<0.05$). Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarının Akademik Güdülenme Ölçeği puanlarının toplam varyansının % 19'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği değişkeninin Akademik Güdülenme Ölçeği puanları üzerinde orta düzeyde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığının akademik güdülenmeyi azalttığı söylenebilir.

Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı “Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının akademik erteleme davranışlarına etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu bilgiler verilmiştir.

Tablo 11. *Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Akademik Ertelemeleri Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Akademik Erteleme Ölçeği
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	r	.197**
	p	.000
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	r	.140**
	p	.001
Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi	r	.151**
	p	.000
Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	r	.136**
	p	.001
Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği	r	.184**
	p	.000

Tablo 11'e göre, öğrencilerin Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma boyutu, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer boyutu Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi boyutu, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma boyutu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Akademik Erteleme Ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerleri doğru yönde $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerin Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma boyutu, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer boyutu, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi boyutu, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik

Yansıması ve Oyuna Dalma boyutu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları arttıkça Akademik Erteleme Ölçeği puanlarının arttığı saptanmıştır.

Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarının Akademik Erteleme Ölçeği puanlarını yordama gücünü anlamak amacıyla Lineer Regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 12).

Tablo 12. Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Lineer Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
Akademik Erteleme Ölçeği	Sabit	49.427	1.278		38.666	.000
	Dijital Oyun Bağımlılığı	.110	.024	.184	4.594	.000
	R=.184 F _(1,599) =21.104	R ² =.034 p=.000				

Tablo 12 incelendiğinde; öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları Akademik Erteleme Ölçeği ile anlamlı ilişkiler vermektedir ($R=.184$ $R^2=.034$ $p<0.05$). Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarının Akademik Erteleme Ölçeği puanlarının toplam varyansının % 3'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği değişkeninin Akademik Erteleme Ölçeği puanları üzerinde çok düşük düzeyde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığının akademik ertelemeyi arttırdığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Teknolojinin gelişimiyle birlikte dijital oyunlar, insanların hayatlarında önemli bir yer edinmiştir. Bu durum olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir. Özellikle, dijital oyun bağımlılığı, birçok kişinin günlük yaşamını etkilemektedir. Akademik ertelemeyi ve akademik güdülenmeyi etkileyen faktörler arasında da bu bağımlılığın rol oynaması mümkündür.

Dijital oyun bağımlılığı, kişinin oyun oynamak için harcadığı zamanı, diğer sorumluluklarını yerine getirmek için gerekli olan zamandan çalmasıyla karakterizedir. Bu durum, özellikle gençler ve genç yetişkinler arasında sık görülmektedir. Bir kişi sürekli olarak oyun oynamaya odaklandığında, akademik görevleri yerine getirmek için gerekli motivasyonu kaybedebilir ve bu da akademik ertelemeye yol açabilir.

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile akademik güdülenme ve akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmaya dayalı sonuçlar yer almaktadır.

Öğrencilerin %50'sinden fazlasının riskli grupta olup dijital oyun bağımlısı olduğu saptanmıştır. Delebe (2020) yapmış olduğu çalışmada % 43,4'ünün riskli ve bağımlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun elde edilmesinde yüz yüze eğitime ara verilen Covid-19 salgını döneminde derslerin uzaktan eğitim yolu ile işlenmesinin öğrencilerin teknolojiyi eğitim amaçlı kullanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Teknolojiye uzun süre maruz kalan çocuklar, eğitim amacı dışına çıkarak teknolojiyi farklı kullanım alanı olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu da dijital oyun çeşitliliğinin olması, çocukların sokakta oynamak yerine evde vakit geçirme sürelerinin artması etken olmakla birlikte bunun sonucu olarak; çocukların oyun şekillerinin değişerek teknoloji üzerinden akranları ile iletişime geçmesinin ve akranları üzerinde özendirici rolü olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre Dijital Oyun Bağımlılığı ölçeği ve tüm alt boyutlarının ölçek puanlarının daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin daha fazla oyun bağımlısı olduğu ortaya çıkmış ve veriler literatürü destekler nitelikte olmuştur. Bu bulgu bize teknolojinin gelişmesiyle birlikte

çocukların oyunlarında dijitalleşmenin etkisini göstermesinin yanı sıra erkek öğrencilerin daha fazla teknolojik oyunlara meraklı olmasının, ev dışında internete girme olanağının olmasının (internet kafe gibi), erkek çocuklarının toplumda kız çocuklarına nazaran daha özgür bırakılmalarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmayı destekleyici benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar yer almaktadır (Akdağ, 2024; Aktaş, 2018; Atak, 2020; Ayyıldız, 2021; Demirbozan, 2019; Delebe, 2020; Doğan, 2023; Erboy & Akar, 2010; Erkılıç, 2021; Gökçearsan & Durakoğlu, 2014; Kibaroglu, 2020; Kurtbeyoglu, 2018; Ostavar vd., 2016; Özüt, 2024). Marufoğlu (2020) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin %73'ü kız öğrencilerin ise %63'ünün dijital oyun oynadığı ve bağımlı grup içerisinde erkeklerin oranı yüksek olarak bulunmuştur. Taş vd. (2014) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet açısından bilgisayar oyun bağımlılığında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özçelik (2022) tarafından yapılan çalışma, ergenler arasında oyun bağımlılığı düzeyleri üzerine odaklanmış ve kızların bu konuda erkeklere göre daha yüksek düzeyde bağımlılık gösterdiğini bulmuştur.

Öğrencilerin okudukları sınıf değişkeni ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmış, bu farklılığın 6. sınıfta okuyan öğrencilerin, 5. sınıfta okuyanlara göre Dijital Oyun Bağımlılığı ölçeği, Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer boyutunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın 5. sınıf öğrencilerinin ortaokula geçişte alışma sürecinde olması, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise sınavlara hazırlanmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Kurtbeyoglu (2018), 7. ve 8. sınıftaki öğrencilere göre 5. Sınıf öğrencilerinin ve 8. sınıftaki öğrencilere göre de 6. sınıftaki öğrencilerin dijital oyun bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkılıç (2021) 5., 6., ve 8. sınıf öğrencilerine göre 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma ve oyun bağımlılığı toplam puan ortalamalarını daha yüksek bulmuştur. Dijital oyun bağımlılığı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan farklı çalışmalar bulunmaktadır (Akdağ, 2024; Atak, 2020; Doğan, 2023; Kibaroglu, 2020; Marufoğlu, 2020; Taş vd. 2014).

Çalışmamızda Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ile Dijital Oyun Bağımlılığı ölçeği puanları ile ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu bu farklılığın ailelerin gelir düzeyi iyi olanların, ailelerin gelir düzeyi orta olanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun elde edilmesinde ailenin ekonomik koşullarının iyi olması ve öğrencilerin dijital araçlara ulaşılabilirliği kolaylaştırması olduğu düşünülmektedir. Özüt (2024) araştırmasına katılan ergenlerin ailelerin gelir düzeyleri arttıkça

oyun bağımlılıklarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Demirbozan (2019) çalışmasında ailesinin aylık gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Eni (2017) ve Özçelik (2022) ailenin gelir düzeyinin arttıkça dijital oyun bağımlılığının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Marufoğlu (2020) ve Doğan (2023) araştırmasında ailenin gelir düzeyleri ile oyun bağımlılıkları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim düzeyleri ile dijital oyun bağımlılığı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Literatürde çalışmayı destekleyen sonuçlar olduğu gibi (Demirbozan, 2019; Eni, 2017; Özüt, 2024), anne eğitim düzeyi arttıkça dijital oyun bağımlılığının arttığı (Aktaş, 2018), anne eğitim düzeyi düştükçe dijital oyun bağımlılığının arttığı (Delebe, 2020) farklı sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır.

Çalışmada kullanılan ölçek puanları ile babanın eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Literatürde çalışmayı destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Baba öğrenim düzeyine göre dijital oyun bağımlılığı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Delebe, 2020; Demirbozan, 2019; Özüt, 2024). Eni'nin (2017) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada baba eğitim seviyesi yükseldikçe dijital oyun bağımlılığının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Gökçearslan ve Durakoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada ebeveynlerin eğitim seviyeleri arttıkça çocukların da oyun bağımlılığının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar sonucu farklı sonuçların çıkmasında anne ve babaların internet kullanımını daha etkin bir şekilde denetleme ve bilinçli kullanım konusunda bilgilendirip yönlendirme yapamaması, aile içi iletişim kalitesi, ebeveynlerin kendi teknoloji kullanım alışkanlıklarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Araştırmada bilgisayar, tablet sahibi olan öğrencilerin Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer ve dijital oyun bağımlılıkları daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucuna benzer sonuçlar (Açıkgöz, 2024; Aktaş, 2018) olmakla beraber bilgisayara sahip olma değişkenine göre dijital oyun bağımlılığı açısından anlamlı bir fark bulunmayan farklı (Eni, 2017; Horzum, 2011) sonuçlara da rastlanmaktadır.

Cep telefonu sahibi olan öğrencilerin, cep telefonu sahibi olmayan öğrencilere göre Dijital oyun bağımlılığı ölçek ve tüm alt boyutlarının ölçek puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Cep telefonu sahibi olan öğrenciler genellikle diğer dijital cihazlara (bilgisayarlar, tabletler vb.) da erişim sağlayabilirler. Bu durum, oyun oynama alışkanlıklarını ve bağımlılık düzeylerini farklı şekillerde etkileyebilir.

Araştırmada konsol oyunu olan ve dijital oyunların tamamına sahip olan öğrencilerin Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi ve dijital oyun bağımlılıkları daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak konsol oyununa ve dijital araçların hepsine sahip olan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital oyun araçlarına sahibi olmak, kişinin dijital oyunlara erişimini kolaylaştırabilir, dolayısıyla oyunlara daha fazla zaman harcamayı teşvik edebilir. Bu yüzden kişinin sürekli olarak erişilebilirlik durumu arttıkça bağımlılık riskinin artmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar, dijital oyun oynama aracına (bilgisayar veya benzeri cihazlar) sahip olmanın dijital oyun bağımlılığı düzeyini etkilediğini göstermektedir (Delebe, 2020). Dündar vd. (2012) yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık puanlarının evde dijital oyun oynama aracına sahip olanların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışma olan Şahin ve Tuğrul'un (2012), evde bilgisayar veya diğer dijital oyun oynama aracı bulunmayan katılımcıların, bu araçlara sahip olanlara kıyasla daha düşük düzeyde dijital oyun bağımlılığı gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin günde oynadıkları dijital oyun sıklığı ile dijital oyun bağımlılığı tüm alt boyutları ve dijital oyun bağımlılıkları açısından fark bulunmuş bu farklılığın günde 2-3 saat oyun oynayanların günde 1 saatten az ve 1-2 saat oynayanlara göre; 3 saatten fazla oynayanların ise günde 1 saatten az, 1-2 saat ve 2-3 saat oynayanlara göre Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma puanlarının daha yüksek olduğu, günde 3 saatten fazla oyun oynayanların gün de 1 saatten az oynayanlara göre 3 saatten fazla oynayanların ise günde 1 saatten az, 1-2 saat ve 2-3 saat oynayanlara göre Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer, Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma daha yüksek olduğu saptanmıştır. Gün içerisinde 3 saatten fazla dijital oyun oynayan öğrencilerin bağımlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer gün içerisinde oynanan oyunun süresi arttıkça dijital oyun bağımlılığı puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunduğu çalışmalar yer almaktadır (Akdağ, 2024; Gökçearslan & Durakoğlu, 2014; Kurtbeyoğlu, 2018; Marufoğlu, 2020; Ögel, 2012; Özüt, 2024).

Öğrencilerin akademik olarak başarı düzeyi değişkeni ile Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma, Yoksunluğun Psikolojik Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma ve dijital oyun bağımlılıklarının arasındaki farklılığın kaynağının akademik başarı algısı düşük olanların, akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olmasından

kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bireysel ve Sosyal Görevlerin Ödevlerin Ertelenmesi ölçek puanındaki farklılığının kaynağının akademik olarak başarı düzeyi yüksek olanların, akademik olarak başarı düzeyi düşük ve orta grupta olan öğrencilere göre daha düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu durum akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin, ders çalışma ve akademik sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanması buna bağlı olarak dijital oyunların, zevkli ve kolayca ulaşılabilir eğlence sunmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlar olduğu gibi (Bingöl & Eker 2022; Delebe, 2020; Gentile, 2009), dijital oyun bağımlılığı puanlarının algılanan başarı değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır (Açıkgöz, 2024). Drummond & Sauer (2014), dijital oyun oynamak ile başarı arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, araştırma sonucuyla benzer şekilde kızların daha yüksek akademik güdülenme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar saptanmıştır (Gülseven Duman 2022; Gürbüz, 2020; Kandemir, 2021; Özen, 2019). Aynı zamanda literatürde cinsiyete bağlı olarak akademik güdülenme becerisi düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucunu elde eden çalışmalar olduğu da görülmüştür (Beyhan, 2022; Demir & Arı, 2013; Demireğen, 2019; Deniz, 2020; Karakurt, 2022; Sevim, 2019; Terzi vd., 2012; Uluışık vd., 2016). Yapılan araştırmalarda farklı sonuçların çıkması bireylerin içsel güdülenmelerinin farklı olmasından kaynaklanabilir ve bu durum, bireyin kişisel hedefleri, ilgi alanları, değerleri ve psikolojik ihtiyaçlarına dayanmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin okudukları sınıf düzeyinin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve bu etkinin 5. sınıf öğrencilerinin, 6. ve 7. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek güdülenme düzeylerine sahip olmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) çalışmasında, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dördüncü sınıfta öğrenim görenlere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Beyhan (2022) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada yapmış 3. sınıfların güdülenme düzeyi 4. sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca akademik güdülenme düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Demireğen, 2019; Deniz, 2020; Gülseven Duman, 2022; Paslanmaz, 2019; Uluışık vd., 2016). Bu kadar farklı sonuçlar çıkmasının sınıf düzeyine göre akademik sorumluluklar, ailenin tutumu, öğrencilerin okula uyumu ile alakalı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin akademik güdülenmeleri ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmıştır (Demir & Arı, 2013; Deniz, 2020; Gülseven Duman 2022; Paslanmaz, 2019; Terzi vd., 2012). Kandemir (2021) ekonomik durumu arttıkça akademik güdülenme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı sonuçların ortaya çıkmasında öğrencilerin özellikle ergenlik döneminde akranları ile karşılaştırma yapma eğiliminde olmaları, onların kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olabilir. Bu da öğrencilerin maddi imkanlarının derse, okula karşı güvensizliğine ve güdülenmelerine etki edebilir.

Öğrencilerin akademik güdülenmeleri, anne baba eğitim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar vardır (Beyhan, 2022; Budak, 2016; Demir & Arı, 2013; Karakurt, 2022; Paslanmaz, 2019). Uluçay ve Güven (2017) ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik güdülenmelerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sahip olduğu dijital araç değişkenine göre akademik güdülenmelerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu yüzden, öğrencilerin dijital araçlara erişimi ve kullanımının, akademik güdülenmeleri nasıl etkilediğini anlamak için daha fazla araştırma ve derinlemesine analiz gerekebilir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin günde oynanan dijital oyun oynama sıklığı değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın günde 1 saatten az oynayanların günde 1-2 saat, 2-3 saat ve 3 saat ve daha fazla oynayanlara göre, günde 1-2 saat oynayanların 2-3 saat oynayanların 3 saat ve daha fazla oynayanlara göre, günde 2-3 saat oynayanların günde 3 saat ve daha fazla oynayanlara göre akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştu. Sonuç olarak günde oynanan dijital oyun süresi arttıkça güdülenme düzeylerinin de azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2017) araştırmasında internette geçirilen süre arttıkça akademik güdülenmenin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Gülseven Duman (2022), teknolojik kullanım süresi arttıkça güdülenmenin azaldığı sonucu tespit etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı algısı ile akademik güdülenmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın, akademik olarak başarı algısı düşük olan öğrencilerin, orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilere kıyasla daha düşük akademik güdülenmeye sahip olmalarından kaynaklandığı saptanmıştır. Akademik başarı arttıkça güdülenmenin de arttığı bulgusuna ulaşılmış olup benzer çalışmalar da söz konusudur (Aydın 2010; Gülseven Duman 2022). Bu sonuçlara göre; bir kişi ne kadar motive ise, hedeflerine

ulařma konusundaki çabası ve kararlılıđının da o kadar artmasının etkisi olduđu dűřűnűlmektedir.

Ortaokul iewiczlerinin cinsiyete gűre akademik erteleme davranıřlarının farklılařmadıđı bulunmuřtur. Alan yazın incelendiđinde çıkan sonucun benzer çalıřmalarla űrtűřtűđű gűrűlmektedir (Can, 2018; Can, 2022; avdar, 2020; Ferrari, 1992; Gűnay, 2019; Haycock vd., 1998; He, 2017; Kınık, 2015; Tekin Akdemir, 2013; Tokdemir, 2021; Yalçın, 2023; Yılmaz, 2024; Yiđit & Dilmaç, 2011). Literatűr incelendiđinde akademik erteleme davranıřının cinsiyete gűre farklılařtıđını, kız iewiczilere gűre erkek iewiczilerin akademik erteleme davranıřı gűsterdiđi (Balkıs, 2006; Berber elik & Odacı, 2015; akıcı, 2003; Demir, 2018; Demir, 2024; Dođan, 2023; Durdu, 2019; Eravcı űzcan, 2020; Erdođan Yűce, 2016; Gűlseven Duman 2022; Gűrűltű, 2016; Hamurcu & Sűnmezer, 2023; Kandemir, 2010; Kaya, 2023; Kibarogűlu, 2020; Pala vd., 2011; Tanrıkuļu, 2013; Uslu, 2023; űzűt 2024), kız iewiczilerin akademik erteleme davranıřının daha yűksek olduđu sonucuna ulařan çalıřmalar da yer almaktadır (Washington, 2004). Bu kadar farklı sonuçların çıkmasında toplumun erkek çocukları űzerinde anne baba tutumları, yetiřtirilme farklılıkları, toplumsal roller ve yűklenen deđerlerle iliřkisi olabileceđi dűřűnűlmektedir. Tűrk kűltűrű bađlamında, çocukların erken yařlardan itibaren farklı cinsiyet rollerine gűre yetiřtirilmeleri, onların davranıřlarının çeřitlenmesinde űnemli bir rol oynar (Cűcelogűlu, 2007).

Araştırmada iewiczilerin okudukları sınıf değişkeni ile akademik ertelemeleri arasında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazılar incelendiğinde araştırma sonucuyla benzer çalışmalar da vardır (Dođan, 2023; Durdu, 2019; Gűlseven Duman, 2022; Kibarogűlu, 2020; Tanrıkuļu, 2013; Tekin Akdemir, 2013; Yurdakoř & Biçer 2019; Yılmaz, 2024). Can (2022) bu çalışmada 6 ve 7. Sınıf iewiczilerine gűre 8. sınıf iewiczilerinin akademik erteleme puanları daha yűksek bulmuştur. Sınıf seviyesi arttıķa akademik erteleme davranışı da artmaktadır. avdar (2024) yaptığı çalışmada sınıf dűzeyi değişkeni açısından akademik erteleme davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğu bu farklılığın 6. sınıf iewiczilerinin akademik erteleme davranış sıklıkları 7. ve 8. sınıf iewiczilerine gűre daha yűksek çıkmasında bulmuştur. Kűrkű (2017) yapmış olduğu çalışmasında 6. sınıf iewiczilerinin 7. ve 8. sınıf iewiczilerine gűre akademik erteleme davranışlarının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan çıkan farklı sonuçlara bakıldığında beşinci sınıf iewiczilerinin okula uyum aşamasında olması, sekizinci sınıf iewiczilerinin sınava hazırlanmasına yűnelik stres ve kaygı yaşaması ertelemelerinde etken olabileceği dűřűnűlmektedir.

Araştırmada, iewiczilerin ailelerinin gelir dűzeyleri ile akademik ertelemeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın, ailesinin gelir durumu çok iyi olan iewiczilerin,

orta ve iyi gelir düzeyine sahip öğrencilere kıyasla akademik erteleme davranışlarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyi artıkça akademik ertelemenin arttığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucuna paralel sonuçlar da vardır (Tokdemir, 2021). Bazı araştırmalarda gelir düzeylerine göre akademik erteleme puanlarında farklılaşma olmadığını bulunmuştur (Doğan, 2023; Durdu, 2019; Gülseven Duman, 2022; Özüt, 2024; Tanrıkulu, 2013; Yüzakı, 2024).

Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarında anne eğitim durumlarının bir farklılık oluşturduğu, anne eğitim düzeyi İlkokul ve altı, lise ve üniversite ve üstü olanların annesinin eğitim düzeyi ortaokul olanlara göre akademik ertelemelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akkuş (2018) anne-baba eğitim seviyesine göre akademik erteleme davranışlarında farklılık olduğunu bu farklılığın annenin eğitim seviyesi lise olanların anne eğitim seviyesi ilköğretim ve üniversite olanlara göre daha az erteleme davranışı sergilediklerini saptamıştır. Yapılan çalışmalarda akademik erteleme davranışlarını annenin eğitim durumunun anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır (Can, 2018; Çavdar 2020; Demir, 2018; Doğan, 2023; Durdu, 2019; Gürültü, 2016; Hamurcu & Sönmezer, 2023; Kınık, 2015; Özüt 2024; Yalçın, 2023). Daha yüksek eğitim düzeyine sahip anneler genellikle çocuklarına daha fazla destek sağlayabilirler. Bu destek, çocuğun ders çalışma alışkanlıklarını, ödevlerini zamanında yapma becerilerini ve öğrenme sürecine olan katılımını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre akademik erteleme davranışlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazılar incelediğinde bu bulgulara paralel olan sonuçlar da vardır (Can, 2018; Çavdar, 2020; Demir, 2018; Doğan, 2023; Durdu, 2019; Gürültü, 2016; Kınık, 2015; Özüt 2024; Tanrıkulu, 2013; Yalçın, 2023). Tanrıkulu (2013) yaptığı çalışmada akademik erteleme davranışında anne eğitim düzeyinin farklılık oluşturduğunu, bu farklılığı eğitim seviyesinin artmasına bağlamıştır ancak baba eğitim düzeyinin farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tekin Akdemir (2013) anne baba eğitim düzeyine göre akademik ertelemelerinin farklılaştığını bu farklılığın en yüksek akademik ertelemenin üniversite mezunu anne ve babalara sahip öğrencilerde, en düşük akademik ertelemenin ise ilköğretim mezunu annelere sahip öğrencilerde olduğunu göstermiştir. Yiğit ve Dilmaç'ın (2011) araştırmasında, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerinin, babası lise ve üniversite olan öğrencilere göre akademik erteleme düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sahip olduğu dijital araç değişkenine göre akademik ertelemelerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmayla benzer sonuç; Tekin Akdemir (2013) ve Doğan

(2023) araştırmalarında bilgisayar olma değişkenine göre akademik ertelemelerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin günde oynadıkları oyun süresine göre akademik ertelemelerinde anlamlı bir farklılık bulunmuş olup gün içerisinde 3 ve daha fazla saat oynayanların günde 1 saatten az, 1-2 saat, 2-3 saat oynayanlara göre Akademik Erteleme leği puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucuna göre günlük dijital oyun oynama süresi arttıkça erteleme de arttığı söylenbilir. Demir (2024) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada katılımcıların günlük ortalama akıllı telefon kullanma süreleri arttıkça akademik erteleme davranışlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Gülseven Duman (2022) ğrencilerin günlük ortalama teknolojik cihaz kullanım süreleri arttıkça akademik erteleme davranışlarının arttığını tespit etmiştir. Güngör ve Koçak (2020) niversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada telefon kullanma zamanı 5 saat ve üzerinde olan öğrencilerin, 1-2 saat ve 3-4 saat arasında olan öğrencilerden daha fazla akademik erteleme gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan diğer çalışmalarda akademik erteleme davranışlarının günlük dijital oyun oynama sürelerine göre farklılık oluşturmadığını rapor etmiştir (Yalçın, 2023; Yılmaz, 2024). Öğrencilerin teknolojik cihazlarla daha fazla vakit geçirmesi, akademik görevleri ertelemelerine ve bu cihazları kullanarak yapmaları gereken işleri geciktirmelerine neden olabilir. Öğrencilerin ödevlerini yapmalarını gerekçe göstererek teknolojik cihaz kullanma süreleri uzattıkları ve bunları kontrol etmede zorlandıkları söylenbilir.

Ortaokul ğrencilerinin akademik olarak başarı algısı düşük olanların, akademik olarak başarı algı düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilere göre akademik ertelemelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yayıcı ve Düşmez (2016) tarafından yapılan araştırmada, ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda akademik başarı ile akademik erteleme arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, orta düzeyde başarı gösteren öğrencilere kıyasla belirgin bir şekilde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Akademik başarı ile akademik erteleme arasında negatif bir ilişki olduğu, ertelemenin artmasıyla başarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Anthony & Owens 1997; Beswick vd., 1988).

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile akademik güdülenmeleri arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Dijital oyun bağımlılığı arttıkça akademik güdülenmenin azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde akademik güdülenme ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Demir, 2017; Demir & Kutlu, 2018; Zhu vd. 2015). Problemlili internet

kullanımının artmasıyla birlikte akademik güdülenmenin anlamlı düzeyde azaldığı gözlemlenmiştir (ö).

Araştırma sonuçlarına göre, dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, dijital oyun bağımlılığının akademik erteleme davranışını anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Dijital oyun bağımlılığı arttıkça akademik erteleme de arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucuna benzer çalışma sonuçlarına rastlanmaktadır (Doğan, 2023; Kibaroglu, 2020; Özü, 2024; Yalçın, 2023). Dijital oyun bağımlılığı ile ilişkili, problemli internet kullanımı (Can, 2018), sosyal medya bağımlılığı (Durdu, 2019; Gürültü, 2016), çevrim içi oyun bağımlılığı (Uslu, 2023), internet bağımlılığı (Demir, 2017; Demir & Kutlu, 2018) ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır.

Öneriler

Teknoloji artık hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Teknolojinin doğru kullanımı insanların hayatını kolaylaştıracak güçtedir. Ancak yanlış kullanımında da insanların hayatını zorlaştırarak ve gündelik işlerini yerine getiremeyecek, bağımlılık haline gelecektir.

Dijital oyun bağımlılığını en aza indirebilmek için,

Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Risk grubundaki öğrencilere okul rehberlik servisi tarafından teknolojinin bilinçli kullanımı konusunda seminerler verilmeli, okullarda dikkat çekici afişler hazırlanıp panolara asılarak öğrencilerin farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
- Her öğrencinin okul saatleri dışında sportif ve sanatsal bir faaliyete katılmaları özendirilmeli ve fırsat yaratılmalıdır. Hatta bu faaliyetler okul sistemine fırsat eşitliği göz önünde bulundurularak entegre edilmelidir.
- Öğrencilerin yoğun olarak dijital oyunlarla vakit geçirdiği göz önüne alındığında, eğitimsel dijital oyunlara yönlendirme yapılabilir.

Ailelere Yönelik Öneriler

- ❖ Aileler, çocukları ile kaliteli zaman geçirmek adına fırsatlar yaratmalı ve birlikte etkinliklere katılmanın önemi üzerinde durmalıdır.
- ❖ Ebeveynlerin de boş zamanlarında teknolojik alet kullanmak yerine, daha üretici, yapıcı, gündelik, sosyal hayata ve bireysel gelişime katkı veren, sosyal, sportif, sanatsal etkinliklere yönelmeli ve çocuklarına da bu etkinlikler özendirilmelidir.

- ❖ Teknolojik aletler kullanılırken ucu açık bir şekilde kullanılmamalı, mutlaka bir zamanla sınırlandırılmalıdır. Bu sınırlandırmanın önemi de okul psikolojik danışmanları tarafından aile ile iş birliği içerisinde yürütülmelidir.
- ❖ Dijital oyun bağımlılığını önlemek amacıyla psikolojik sağlamlık konusunda velilere yönelik seminerler düzenlenmelidir. Bağımlılığa yatkın kişilere okul psikolojik danışmanı tarafından verilecek desteğe ek olarak gerek görüldüğünde aileler bilgilendirilip sağlık kuruluşlarına sevk edilmelidir.
- ❖ Velilerin, çocuklarının dijital oyun kullanımını daha dikkatli takip etmeleri gerektiği; böylece öğrencilerin akademik sorumluluklarını ihmal etmemeleri sağlanabilir.
- ❖ Ailelerin söylemlerinden ziyade davranışlarının çocuklara örnek oldukları (rol model olma) ve çocukların onları taklit ettiklerini göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- ✓ Derslerde teknolojinin bilinçli kullanımı konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir.
- ✓ Ders için kullanımlarda Eba platformu gibi ücretsiz uygulamalardan faydalanmaları ve bunlar için teşvik edici olunmalıdır.
- ✓ Okullarda çocukların da ilgisini çekecek robotik kodlama gibi etkinliklerden faydalanılarak dijital oyunların eğitim sisteme entegre edilmesi sağlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin boş zamanlarının değerlendirebileceği okul dışı kulüp gibi sosyal faaliyet alanlarına öğrencileri yönlendirilebilir.
- ✓ Dijital oyun oynayarak saldırganca davranışlar sergileyen çocukları rehberlik servisi ile iş birliği içerisine girip sportif faaliyetlere yönlendirmeler yapabilirler.
- ✓ Öğretmenlerin davranışlarının söylemlerinden daha çok çocuklara örnek oldukları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin teknolojik aletlerle etkileşimi konusunda daha bilinçli davranış sergilemeleri ve bu konuda bilinç kazanmaları konusunda eğitim ve seminer alabilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının akademik güdülenme ve akademik ertelenme davranışlarına etkisi incelenmiş olup öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının akademik güdülenmelerini etkiledikleri ve akademik erteleme davranışları sergiledikleri görülmüştür. Bunun sonucunda araştırma yapacaklara şu önerilerde bulunulabilir:

- Örneklemin genişletilmesi ve farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin de dahil edilmesi, sonuçların genelleştirilebilirliğini artırabilir.

- Ertelemeyi etkileyen zaman yönetimi ve öz düzenleme becerilerini geliştirici eğitim programları düzenlenebilir.
- Dijital oyun bağımlılığı ile akademik güdülenme ve akademik erteleme üzerindeki etkilerini anlamak için uzun vadeli izleme yapılabilir. Bu etkilerin zaman içinde nasıl değiştiğini ve uzun dönemdeki etkilerini değerlendirmeye olanak tanır.
- Dijital oyun bağımlılığının öğrencilerin, anne baba tutumları, aile içi ilişkileri gibi diğer faktörlerin de akademik erteleme ve akademik güdülenme üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Öğrencilere dijital oyunların akademik performans üzerindeki olumsuz etkileri konusunda farkındalık kazandıran eğitim programları geliştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (2024). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik ihtiyaçları ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 856953) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (3), 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31512>
- Akbaba, T., & Kaya, M. (2022). Ortaöğretime devam eden öğrencilerde problemlili internet kullanımının akademik güdülenmeye etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 1-19. <https://doi.org/10.35675/befdergi.712372>
- Akbay, S. E. & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite seçimlerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik- yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160762>
- Akdağ, C. (2024). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığında kişilik özelliklerinin seçtiği oyun türüyle ilişkisi* (Tez No. 864200) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, R. (2018). *8.sınıf öğrencilerinin facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* (Tez No. 511645) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlamlık ve saldırganlıkla ilişkisi* (Tez No. 522945) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş Arnas, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocukların interaktif iletişim araçlarını kullanmalarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(4), 59-66. <http://www.tojet.net/articles/v4i4/449.pdf>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve istatistiksel el kitabı* (5. baskı). Amerikan Psikiyatr. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amran, A. S. bin & Zulkifli, M. B. (2020). Index developing and modelling the factors of academic procrastination among university students. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5(9), 63-75. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v5i9.482>
- Anand V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 552-559. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.9991>
- Anthony, M., & Owens I. (1997). Procrastination in high school achieve-ment: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality* 12(4), 869-887. <https://www.proquest.com/openview/8286ef1e11136092774a027fbd0e8b5a/1?pqorigs=gscholar&cbl=1819046>
- Atak, F. (2020). *10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.624647) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı* (Tez No. 265178) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayyıldız, D. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı, davranışsal-duygusal sorunlar ve olumsuz bilişsel hatalar arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 697072) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 173-178. www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/553ef14021115.pdf
- Balkıs, M., (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* (Tez No.189853) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11116/132938>
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egged/issue/4915/67280>
- Ballard, M, Gray, M, Reilly, J. & Noggle, M. (2009). “Correlates of video game screen time among males: body mass, physical activity, and other media use”. *Eating Behaviors*, 10 (3), 161-167. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2009.05.001>
- Bargeron, A. H., & Hormes, J. M. (2017). Psychosocial correlates of internet gaming disorder: Psychopathology, life satisfaction, and impulsivity. *Computers in Human Behavior*, 68(2017), 388- 394. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.029>
- Baştürk, S. & Taştepe, M. (2013). “Evren ve örneklem”, S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (129-159), s.145.Vize.
- Berber Çelik, Ç., & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/662-published.pdf>
- Beswick, G., Rothblum, E. D. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00050068808255605>
- Beyhan, R. (2022). *Covid 19 pandemi sürecinde beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 748468) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bingöl, T. & Eker, H. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının boş zaman can sıkıntısı tarafından yordanması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 110-118. <https://doi.org/10.24315/tred.876441>
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000094

- Brownlow, S. & Reasinger, RD (2000). Bugün daha iyi yapılabilir bir işi yarına ertelemek: Üniversite çalışmalarına yönelik motivasyonun bir fonksiyonu olarak akademik erteleme. *Sosyal Davranış ve Kişilik Dergisi*, 15 (5), 15–34.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi* (Tez No. 422992) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut, R., & Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler / The reasons affecting academic procrastination behaviors of prospective teachers. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0069>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Deniz İ. & Sarıoğlu E., Çev.). Kaknüs. (Çalışmanın orijinali 2006’da yayımlanmıştır).
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1982). Mind games procrastinators play. *Psychology Today*, 16(1), 32-34.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Bülbül, H., Tunç, T., & Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı. kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111. <https://doi.org/10.25287/ohuibf.423745>
- Can, İ. (2022). *İnternet bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 756322) [Yüksek Lisans Tezi, Topkapı Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Can, S. (2018). *Ergenlerin akademik erteleme davranışları, internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçları: Bir model önerisi* (Tez No. 504137) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chun, A.H.C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Clark, M.H., & Schroth, C.A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 1924. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.002>
- Custer, N. R. (2016). *Test anxiety and academic procrastination among pre-licensure nursing students*. [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University. <https://doi.org/10.1097/01.nep.0000000000000291>
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı* (7. baskı). Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Tez No. 205276) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çavdar A. (2020). *11-14 yaş grubu öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi* (Tez No.620997) [Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çavdar, A. O. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 851511)

- [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, E. (2013). Temel tanımlar ve kavramlar. M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama içinde* (ss. 2-6). Pegem.
- Çobanoğlu, M. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, yalnızlık ve fiziksel aktivite ilişkisi* (Tez No. 799906). [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dan, O., & Benovich, Y. (2023). Academic procrastination and perceptions of academic success in Israeli high-school students. *Psychology*, 14, 1413-1425. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.148080>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-269. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Vallerand, R., Pelletier, L.G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Delebe, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile bazı fiziksel parametreler ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 646055) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Delebe, A., & Hazar, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin bazı fiziksel parametrelere ve akademik başarıya göre incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 55-68. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1061035>
- Demir, E. & Bulut, İ., H., (2023). Ortaokul öğrencilerinde görülen dijital oyun bağımlılığının öğrenci görüşlerinden yararlanılarak çeşitli açılardan incelenmesi. *Okul Yönetimi (SAJ)* 3(2), 119-136 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3571442>
- Demir, M. F. (2018). *Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 510677). [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(3), 265-279. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73971>
- Demir, S. (2024). *Lise öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı ve akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 864180) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler* (Tez No. 495703) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2018). The relationship among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 315-332 <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.05.020>
- Demirbozan, N. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının anne baba tutumu ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 547745) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki* (Tez No. 534986) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği* (Tez No. 617752) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dijital oyun bağımlılığı çalıştay sonuç raporu, (2018). <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/usxdh.pdf>
- Doğan, A. (2023). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı, akademik erteleme ve özerk öğrenmenin incelenmesi (Konya örneği)* (Tez No. 815429) [Yüksek
- Drummond, A., & Sauer, J. D. (2014). Video-games do not negatively impact adolescent academic performance in science, mathematics or reading. *Plos One*, 9(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087943>
- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* (Tez No. 553547) [Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dündar, A., Güllü, M., Arslan, C. & Murathan, F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(9), 89-100. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.301>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: A Signet Book.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.3.461>
- Emadpoor, L., Lavasani, M. G., & Shahcheraghi, S. M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(3), 284-290. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9608-4>
- Engin, G., & Genç, S. Z. (2020). Öğretmen adaylarının akıllı telefon ekran kullanım süreleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 314-325. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.678739>
- Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 466096) [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eravcı Özcan, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının rolü* (Tez No. 624077) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erboy, E., & Akar Vural, R. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1) 39–58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/4908/67233>
- Erdoğan Yüce, Ü. (2016). *Muğla İlindeki Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışına Sporun Etkisi* (Tez No. 460095) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Erkılıç, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkisi ve çeşitli demografikler açısından incelenmesi* (Tez No. 671523) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Esen, E., & Siyez, D. (2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 36, 127-138. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200051>
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(2), 97-110. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00965170>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. I., & Mccown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment. *New York: Pelenum Press*. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_2
- Fortier, MS, Vallerand, RJ & Guay, F. (1995). Akademik motivasyon ve okul performansı: Yapısal bir modele doğru. *Çağdaş Eğitim Psikolojisi*, 20 (3), 257–274. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>
- Foti, K. E., Eaton, D. K., Lowry, R., & McKnight-Ely, L. R. (2011). Sufficient sleep, physical activity, and sedentary behaviors. *American journal of preventive medicine*, 41(6), 596–602. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.08.009>
- Frasca, G. (2001). *Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate* [Master's thesis, School of Literature, Georgia Institute of Technology]. <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf>
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*. (20)5, 594-602. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
- Gentile, D. A. & Gentile, J. R. (2008) Video games as exemplary teachers: A conceptual analysis. *J Youth Adolesc* 37:127-41 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*, 10th Edition, Pearson, Boston..
- Goodman, S. L., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. F. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385. <http://dx.doi.org/10.1177/008124631104100311>
- Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(23), 419-435. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47938/606448>
- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315. <http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/ebabdyuefd20042018y-1543178849.pdf>
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>

- Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423(6939), 534-537. <https://doi.org/10.1038/nature01647>
- Gülseven Duman, S. (2022). *Akademik erteleme, akademik güdülenme ve zaman yönetimi ilişkisi: Beden eğitimi öğretmenleri adayları örneği* (Tez No.754728) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, K. (2019). *Examination of the relationship between frequency of social media use and academic procrastination behaviour of eighth grade students* (Tez No. 592237) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, A. B., & Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 397-419. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/58757/716586>
- Günlü, A. (2016). *Ergenlerde internet ve problemlili internet kullanım davranışının incelenmesi* (Tez No. 438261) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 234300) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncüyıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, G. (2020). *Hemşirelik öğrencilerinin akademik özyeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri ile eğitim yöntemleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 630794) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürcan, A., Özhan, S., & Uslu, R. (2008). Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü*, 1-50. <https://silo.tips/download/djtal-oyunlar-ve-ocuklar-zerndek-etkler>
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 445632) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hamurcu, G. C. & Sönmezer, B. (2023). Investigating students' academic procrastination behaviours in terms of various variables. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 214-247. <http://dx.doi.org/10.29228/iedres.68523>
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A. & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30, 638-649. <http://dx.doi.org/10.1080/01612840903050414>
- Haycock, L. A., McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self efficacy and anxiety. *Journal of Counseling ve Development*, 76 (3), 317-324 <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hazar Z. & Hazar M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal Of Human Sciences*, 14(1), 203-216. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4387/2101>
- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12-24. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>

- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/268/238>
- Huizinga J. (2015). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev. Ed.). Ayrıntı.
- Jacobs, K., Hudak, S., & McGiffert, J. (2009). Computer-related posture and musculoskeletal discomfort in middle school students. *Work (Reading, Mass.)*, 32(3), 275–283. <https://doi.org/10.3233/WOR-2009-0826>
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality ve Individual Differences*, 18(1), 127-133. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0191-8869\(94\)00109-6](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0191-8869(94)00109-6)
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000001179
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model* (Tez No.279441) [Doktora tezi, İstanbul Arel Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 2012. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209682>
- Kandemir, Y. (2021). *Ortaokula giden öğrencilerin okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisi* (Tez No. 631723) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, M. (2017). *Hemşirelik öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü* (Tez No. 489823) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakurt A. (2022). *Ergenlerde akademik güdülenmenin yordanmasında okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin rolü* (Tez No. 773129) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Baskı). Nobel.
- Karatepe, H. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 592258) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi-Malataya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaşıkcı, C. H. (2020). *Şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı ile öfke ifade ediş tarzı arasındaki ilişkide dürtüsellik ve aleksitiminin aracı rolü* (Tez No. 648970) [Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, T. (2023). *Lise öğrencilerinin kişisel özellikleri, sosyal medya bağımlılığı, akademik erteleme, algılanan stres ve uyku düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 824945) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175–181. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1395.html

- Kestane, M. (2019). *Dijital oyun bağımlılığının ilköğretim ikinci kademe çağındaki öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisi* (Tez No. 554615) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kınık, Ö. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik-saygıları arasındaki ilişki* (Tez No. 407690) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıbaroğlu F. N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme, öz yeterlik ve bilgi işlemsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 650368) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. *European Psychologist*. 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Knaus, W.J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- Kneer & Glock (2013). Escaping in digital games: The relationship between playing motives and addictive tendencies in males. *Computers in Human Behavior* 29, 1415–1420 <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.030>
- Koral, F. & Alptekin, K. (2023). Dijital oyun bağımlılığı: Bir derleme çalışması. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (11), 283-308. <https://doi.org/10.54557/karataysad.1237807>
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169-1194.
- Köksal, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılık düzeyleri, internet bağımlılık düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 427646) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.7
- Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi* (Tez No. 524019) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kürkçü, R. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Current Reserches on Social Sciences*, 7 (2), 385-392. <https://www.jocress.com/dergi/orta-okul-ogrencilerinin-akademik-erteleme-davranislarinin-bazi-degisenler-acisindan-incelenmesi20220502101933.pdf>
- Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). Self-Handicappers and Procrastinators: A Comparison of Their Practice Behavior Prior to an Evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26, 242-257. [http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566\(92\)90042-3](http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566(92)90042-3)
- Marufoğlu, S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının fiziksel aktivite ve uyku alışkanlıklarına etkisinin araştırılması* (Tez No. 644257) [Yüksek lisans tezi, Medipol Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Milgram, N., Marchevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 121, 145–155. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954>

- Milgram, N., Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Milgram, N., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212 [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90015-3)
- Murdock, N. L. (2014), *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. (F. Akkoyun, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali, 2008'de yayımlanmıştır).
- Mustafaoğlu, R. & Yasacı Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3): 51-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bagimli/issue/38282/447021>
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21. <https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5-2.0051>
- Nadarajan, S., Hengudomsub, P., & Wacharasin, C. (2023). The role of academic procrastination on Internet addiction among Thai university students: A cross-sectional study. *Belitung Nursing Journal*, 9(4), 384 <https://doi.org/10.33546/bnj.2755>
- Nartgün Ş., & Çakır M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 379-391. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36.nartgun1.pdf>
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note, *Westminster Studies in Education*, 21:1, 73-75. <http://dx.doi.org/10.1080/0140672980210107>
- Ostovar S, Allahyar N, Aminpoor H, Moafian F, Nor MBM & Griffiths MD. (2016). Internet addiction and its psychosocial risks (depression, anxiety, stress and loneliness) among Iranian adolescents and young adults: a structural equation model in a cross-sectional study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(3): 257-267. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9628-0>
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özçelik, M. F. (2022). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve dindarlık ilişkisi Gaziantep örneği*. (Tez No. 704987) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdoğan, B. (2008). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım* (5.Baskı). Anı.
- Özen, B. (2019). *Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi* (Tez No. 572759) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205980>
- Öztekin, G., G. (2024). Öğrencilerde akademik ertelemenin nedenleri ve sonuçları. G. G. Öztekin (Ed.) *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmaları* (ss. 1-12). Yaz.
- Özüt, M. (2024). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 855878) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C., (2011). Academic procrastination behaviour of pre service teachers of Celal Bayar University. *Procedia Social And Behavioural Sciences*, vol.29, 1418-1425. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.381>
- Paslanmaz, L. (2019). *Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Tez No. 563558) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000). Öz belirleme teorisi ve içsel motivasyonun, sosyal gelişimin ve refahın kolaylaştırılması. *Amerikan Psikoloğu*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Yaptığımız şeyleri yapmak: Akademik ertelemeğin temellendirilmiş bir teorisi. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 99 (1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Scher, S. J. & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among schooled children. *Psychology in the Schools*, 39, 385–398. <https://doi.org/10.1002/pits.10045>
- Schunk, D.H (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2007’de yayımlanmıştır).
- Semb, G., Glick, M. & Spencer E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6(1), 23-25. https://doi.org/10.1207/s15328023top0601_8
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulanmaya*. (27. Baskı). Anı.
- Sevilmiş, A. & Şirin, E.F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliliğin rolü. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44. http://doi.org/10.1501/Sporm_00000000282
- Sevim, A. (2019). *Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri* (Tez No. 588242) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Siaputra, I. B. (2010). Temporal motivation theory: Best theory (yet) to explain procrastination. *Anima Indonesian Psychological Journal*, 25(3), 206-214.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual differences*, 37(1), 115-128. doi: 10.1016/j.paid.2003.08.005
- Slavin, E. R. (2013). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 1999’da yayımlanmıştır).
- Smith, G. (2004). How do computer games affect your children? *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 17(9), 72-80.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

- Soyöz Semerci, Ö. U. (2020). *Dijital oyun bağımlılığı ve sosyal medya kullanımı: Lise öğrencileri üzerine bir alan araştırması (Tez No. 628040)* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Strunk, KK & Steele, MR (2011). Öğrenci erteleme tahmin etmede öz yeterlilik, öz düzenleme ve öz engellenmenin göreceli katkıları. *Psikolojik Raporlar*, 109 (3), 983-989. <https://doi.org/10.2466/07.09.20.PR0.109.6.983-989>
- Şahin, C. & Tuğrul, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken-Journal of World of Turks*, 4(3), 15-30. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/338>
- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi (Tez No. 353289)* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taş, İ., Eker, H., & Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 1(2), 37-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/290295>
- Tekin Akdemir, N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tez No. 349965)* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekkurşun Demir, G., & Mutlu Bozkurt, T. (2019). Dijital oyun oynama tutumu ölçeği (DOOTÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.33468/sbsebd.79>
- Terzi, A. R., Uyangör, N. & Dülker, A. P. (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: Formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Route Educationaland Socia lScience Journal Volume 4(7)* ss. 52-62. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.827>
- Terzi, M., Ünal, M., & Gürbüz, M. Ç. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 51-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209721>
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, pttress, and health: The Costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. doi:10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x
- Tokdemir, H. G. (2021). *Spor yapan üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin akademik güdülenme ve akademik erteleme düzeyine etkisinin incelenmesi (Tez No.732405)* [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıkoğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 40-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56247/760737>
- Uluçay, B. & Güven, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri ile algılanan öğretmen yakınlığı arasındaki ilişki. *Journal of Research in Education and*

- Uluışık, V., Beyleroğlu, M., Suna, G., & Yalçın, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*. 13(3), 5092- 5106. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4026/1997>
- Ural, A., & Kılıç, İ., (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*, Detay.
- Uslu, O. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile okula bağlanma arasındaki ilişkide akademik erteleme aracılığı rolü* (Tez No. 820633) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.,
- Uzun, B. & Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121. doi:10.12984/eed.09571
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200026>
- Ünal M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Tez No. 342326) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Washington, J. A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Southern University.
- Weegar, M. A. & Pacis, D. (2012). A Comparison Of Two Theories Of Learning Behaviorism And Constructivism As Applied To Face-To-Face And Online Learning. E-Leader Manila. USA: San Diego. <http://g-casa.com/conferences/manila/papers/Weegar.pdf>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71(1): 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*. 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Yalçın Irmak, A.Y. & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 27(2), 128-37 <https://doi.org/10.5080/u13407>
- Yalçın, Ş. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide akademik motivasyonsuzluğun aracılığı rolü* (Tez No. 808711) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaycı, L. & Düşmez, İ. (2016). Adolesanların akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 80-101. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210744>
- Yeşilay (2020). Faaliyet raporu. <https://www.yesilay.org.tr/assets/uploads/pdf/2020-Faaliyet-Raporu.pdf>

- Yılmaz, B. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. 6. International Educational Technology Conference. Anadolu University, Eskişehir.
- Yılmaz, R. (2024). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerinde sosyal medya, dijital oyun ve televizyon bağımlılıklarının rollerinin incelenmesi* (Tez No. 845288) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, E. & Günüş, S. (2020). Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi YJU Journal of EducationFaculty*, 17(1):144-174. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/983060>
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55730>
- Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372. <https://doi.org/10.1080/01926180902942191>
- Yurdakoş, K., & Biçer, E. (2019). İnternet bağımlılık düzeyinin akademik ertelemeye etkisi: sağlık yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 243-278. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/896107>
- Yücel, G., & Şan, Ş. (2018). Dijital oyunlarda bağımlılık ve şiddet: Blue whale oyunu üzerinde bir inceleme. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 9(32), 87-100. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.2.006.x>
- Yüzakı, E. (2024). *Akademik erteleme ile sürekli kaygı arasındaki ilişkide davranışsal duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü* (Tez No.854028) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zhu, J., Zhang, W., Yu, C., & Bao, Z. (2015). Early adolescent internet game addiction in context: How parents, school, and peers impact youth. *Computers in Human Behavior*, 50, 159-168. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.079>

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla size bazı sorular sormaktayım. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçeği yansıtan yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Yanıtlarınız tamamen gizli kalacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle adınızı, soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Hiçbir maddeyi boş bırakmamanız sonuçların daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacaktır. Size uyan seçeneği çarpı koyarak işaretleyiniz.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Merve DORUK ASLAN
Psikolojik Danışman

1.Cinsiyetiniz:

Kız () Erkek ()

2.Kaçıncı sınıfa gidiyorsunuz ?

5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()

3. Ailenizin aylık geliri ortalama ne kadardır?

Düşük() Orta() İyi() Çok iyi()

4. Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

Okur-yazar değil() İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite() Yüksek lisans / Doktora()

5. Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

Okur-yazar değil() İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite() Yüksek lisans / Doktora()

6.Aşağıdaki dijital oyun araçlarından hangisine sahipsin ?

Bilgisayar () Tablet () Cep telefonu () Konsol () Hepsi () Hiçbiri ()

7. Dijital oyun günde ne sıklıkla oynarsınız?

1 saatten az() 1-2 saat () 2-3saat() 3 saat ve daha fazla()

8. Kendinizi akademik olarak hangi düzeyde başarılı görüyorsunuz?

() Çok düşük () Düşük () Orta () Yüksek () Çok yüksek

EK-2. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Mutsuz olduğum zamanlarda dijital oyun oynamak beni rahatlatır.	1)	2)	3)	4)	5)
2. Dijital oyun oynarken acıktığının farkına varmam.	1)	2)	3)	4)	5)
3. Her defasında daha uzun süre dijital oyun oynamak isterim.	1)	2)	3)	4)	5)
4. Dijital oyun oynamadığım zaman kendimi huzursuz hissedirim.	1)	2)	3)	4)	5)
5. Annem ve babam dijital oyun oynamamı engellerse onlara dijital oyun oynamak için ısrar ederim.	1)	2)	3)	4)	5)
6. İstedğim zaman dijital oyun oynayamazsam sinirlenirim/öfkelenirim.	1)	2)	3)	4)	5)
7. Sınıfta ders esnasında dijital oyun oynamayı hayal ederim.	1)	2)	3)	4)	5)
8. Dijital oyun oynamadığım zaman iştahım kaçar.	1)	2)	3)	4)	5)
9. Okul dışındaki vaktimin çoğunu dijital oyun oynayarak geçiririm.	1)	2)	3)	4)	5)
10. Bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi teknolojik araçları gördüğümde aklıma gelen ilk şey dijital oyun oynamak olur.	1)	2)	3)	4)	5)
11. Gün içerisinde birden bire/aniden dijital oyun oynamayı istediğim zamanlar olur.	1)	2)	3)	4)	5)
12. Dijital oyun oynadığım için arkadaşlarımla başka oyunlar oynamaya zamanım kalmaz.	1)	2)	3)	4)	5)
13. Ev dışında herhangi bir yere gittiğimde dijital oyun oynayabileceğim bir araç (bilgisayar, telefon, tablet, konsol vb.) var mı diye etrafa bakınırım.	1)	2)	3)	4)	5)
14. Başkaları ile yüz yüze sohbet etmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim.	1)	2)	3)	4)	5)
15. Sabah uyandığımda aklıma gelen ilk şey dijital oyun oynamak olur.	1)	2)	3)	4)	5)
16. Bilgisayar, telefon, tablet ve konsol gibi dijital oyun araçlarından uzak kalmayı istemem.	1)	2)	3)	4)	5)
17. Dijital oyun oynadığım için başka türlü eğlenceli aktivitelere (spor, müzik gibi) zamanım kalmaz.	1)	2)	3)	4)	5)
18. Dijital oyunlar hayatımın olmazsa olmaz bir parçasıdır (benim içim çok önemlidir).	1)	2)	3)	4)	5)
19. Dijital oyun oynamak için ev ödevlerimi aksattığım zamanlar olur.	1)	2)	3)	4)	5)
20. Dijital oyun oynarken tuvalet ihtiyacımı ertelediğim zamanlar olur.	1)	2)	3)	4)	5)
21. Dijital oyunun olmadığı bir hayat bana sıkıcı gelir.	1)	2)	3)	4)	5)
22. Okula gitmek yerine dijital oyun oynamayı tercih ederim.	1)	2)	3)	4)	5)
23. Başkalarına (aile, arkadaşlar, öğretmenler vb.) dijital oyun oynadığım süreyle ilgili yalan söylediğim olur.	1)	2)	3)	4)	5)
24. Dijital oyunun olmadığı bir hayat bana anlamsız gelir.	1)	2)	3)	4)	5)

EK-3. Akademik Güdülenme leği

Aşağıda ğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmistir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, ocmlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde İşaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgilimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. ğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyormuş gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. Akademik Erteleme Ölçeği

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.	Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtmıyor	Beni biraz yansıtmıyor	Beni çoğunlukla yansıtmıyor	Beni tamamen yansıtmıyor
1. Derslerimi düzenli olarak çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı bırakırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Ne zaman dersin basına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Derslere hazırlanarak gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



Ynt: Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kullanım İzni

Sayın araştırmacı ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz ancak halihazırda bilgisayarım olmadığı için ilgili belgeleri gönderemiyorum ancak dilerseniz ölçek makalesinden bütün bilgilere ulaşabilirsiniz iyi çalışmalar diliyorum kolay gelsin iyi çalışmalar diliyorum

28 Ara 2022 Çar ÖS 11:08 tarihinde Merve Doruk Aslan < > şunu yazdı:

Merhaba Zeki Han Hazar hocam,
> Merhaba hocam, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç.Dr. Arzu Gülbahçe danışmanlığında tez çalışması yürütmekteyim. İzniniz olduğu takdirde geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirdiğiniz Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nizi tez çalışmamda kullanmak istiyorum.
> Saygılar sunar, çalışmalarınızda başarılar dilerim.
> Merve Doruk Aslan
> Atatürk üniversitesi
Yüksek lisans öğrencisi iPhone'umdan

Ynt: Akademik Güdülenme leği izin talebi

Merve, lek ektedir..kolay gelsin

On Mon, 21 Nov 2022 at 15:03, Merve Doruk Aslan < > wrote:

> Merhaba İhsan Bozanoğlu hocam,

> Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitits'nde Doç.Dr. Arzu Gülbahçe danışmanlığında tez çalışması yürütmekteyim. İzniniz olduğu takdirde hazırlamış olduğunuz "Akademik Güdülenme leği"ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

> Saygılar sunar, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

> Merve Doruk Aslan

> Atatürk Üniversitesi

> Yüksek lisans ğrencisi

iPhone'umdan gönderildi



LEKAG.doc

76 KB



Deniz Çakıcı

Kime: Merve Doruk Aslan >

19.11.2022

Ynt: Akademik Erteleme Ölçeği İzin Talebi

Merhaba,

Çalışmanızda geliştirmiş olduğum Akademik Erteleme Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar başarılar dilerim

Deniz Çiğdem Çakıcı

iPhone'umdan gönderildi

Merve Doruk Aslan <

>

şunları yazdı (18 Kas 2022 13:30):

Merhaba Deniz Çiğdem Çakıcı hocam,
Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç.Dr. Arzu Gülbahçe danışmanlığında tez çalışması yürütmekteyim. İzniniz olduğu takdirde geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirdiğiniz Akademik Erteleme Ölçeği'ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılar sunar, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Merve Doruk Aslan

Atatürk üniversitesi

EK-6. Uygulama İzni



T.C.
ÇUKUROVA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

14.04.2023

Sayı : E-13851064-605.01-74445439

Konu : Merve Doruk ASLAN' ın Uygulama İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Valilik Makamına' nın 12.04.2023 tarih ve E-98258552-20-74262870 sayılı yazısı

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı-
yüksek lisans öğrencisi Merve Doruk ASLAN' ın "Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun
Bağımlılıklarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Davranışlarına Etkisi" başlıklı tez
çalışması hakkında uygulama yapma isteği ile ilgili valilik onayı İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nün
12.04.2023 tarih ve 74296876 sayılı yazısı ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve söz konusu uygulama çalışmasının Müdürlüğünüz denetim, gözetim ve
sorumluluğunda, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, veli izin
belgelerinin ve gönüllü katılım formunun toplatılarak okul müdürlükleri tarafından muhafazasından
sonra, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü ölçek/anketlerin kullanılması ve elde
edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Ali ERDOĞAN

Müdür a.

Şube Müdürü

Eki:1-İl MEM Yazısı

2- İlgi olur ve Tez Çalışması.

DAĞITIM :

Gereği;

Tüm Resmi / Özel Ortaokul Müdürlüklerine

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler
Adı Soyadı: Merve DORUK ASLAN
LİSE: İncirlik Lisesi LİSANS: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık YÜKSEK LİSANS: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Y1) (Tezli)
İŞ VAN / Erciş Evliyaçelebi İlköğretimokulu (2011-2012) ADANA / Yüreğir Anadolu Ortaokulu (2012-2014) NİĞDE / Bor- Asım Eren Ortaokulu (2014-2017) ADANA / Seyhan- Şehit Murat Savaş Kale İlkokulu (2017- Devam Ediyor)