T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE OYUN OYNAMA MOTİVASYONU VE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİDE SOSYAL YETERLİLİK VE YAŞANTISAL KAÇINMANIN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

MUHAMMED SAİD ÖĞÜTLÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Yelda YILDIZ ÖNAL

İSTANBUL-2025

T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE OYUN OYNAMA MOTİVASYONU VE DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİDE SOSYAL YETERLİLİK VE YAŞANTISAL KAÇINMANIN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

MUHAMMED SAİD ÖĞÜTLÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Yelda YILDIZ ÖNAL

İSTANBUL-2025

ETİK BEYAN

Bu tez çalışmasının tarafıma ait olduğunu, tezin planlamasından başlayarak yazımına kadarki herhangi bir safhada etik dışı sayılabilecek bir davranışım olmadığını, bu tezdeki tüm bilgileri akademik ve etik kurallar dâhilinde elde ettiğimi, doğrudan elde edemediğim bilgi ve yorumları edindiğim kaynaklara atıf yaptığımı ve bu kaynakları kaynakçada gösterdiğimi ayrıca bu tez çalışmasında ve yazım aşamasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranış içinde bulunmadığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak her türlü yasal sonucu ve sorumluluğu kabullendiğimi bildiririm.

Muhammed Said ÖĞÜTLÜ

ÖNSÖZ

Yüksek lisans sürecim boyunca akademik gelişimime büyük katkı sunan, yol göstericiliğiyle her zaman yanımda olan, mesleki anlamda bana ilham veren ve bu süreci en verimli şekilde tamamlamam için büyük bir özveriyle destek olan tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yelda YILDIZ ÖNAL'a içtenlik dolu şükranlarımı sunuyorum. Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi birikimlerini bizlerle paylaşan, akademik yolculuğumuzda rehberlik eden ve ilham veren Medipol Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nün değerli hocalarına da teşekkür ederim. Tez savunmamın jüri üyeliğini üstlenip değerli görüş ve önerileriyle çalışmama anlamlı katkılar sunan Doç. Dr. Asude ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Nadire Gülçin YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında yanımda olan, varlıklarıyla bana güç veren, sevgileri ve destekleriyle yolumu aydınlatan kıymetli annem Meryem ÖĞÜTLÜ'ye, sevgili babam Osman ÖĞÜTLÜ'ye ve canım kardeşim Esra ÖĞÜTLÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum. Ayrıca bu süreçte yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli arkadaşım Sena BALCI'ya da içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **ii**
İÇİNDEKİLER ..... **iii**
KISALTMALAR ..... **vi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **vii**
TABLOLAR ..... **viii**
ÖZET ..... **ix**
ABSTRACT ..... **x**
GİRİŞ **1**
1. Problem Durumu 1
2. Araştırmanın Amacı 8
3. Araştırmanın Önemi 9
4. Sayıltılar 13
5. Sınırlılıklar 13
6. Tanımlar 13
BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE **15**
1.1. Bağımlılık 15
1.1.1. Bağımlılık Türleri 15
1.1.2. Dijital Oyun Bağımlılığı 17
1.1.3. Dijital Oyun Bağımlılığın Belirtileri ve Tanı Kriterleri 19
1.1.4. Dijital Oyun Bağımlılığının Nedenleri 20
1.1.5. Dijital Oyun Bağımlılığına Karşı Önleyici Yaklaşımlar 22
1.1.6. Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Araştırmalar 24
1.2. Ergenlik 28
1.2.1. Ergenliğin Tanımı 28
1.2.2. Ergenlik Dönemine İlişkin Gelişimsel Süreçler 28
1.3. Oyun Kavramı 30
1.3.1. Oyunun Tarihsel Gelişimi 31
1.3.2. Oyun Teorileri 34
1.4. Motivasyon 39
1.4.1. Motivasyon Türleri 40
1.4.2. Dijital Oyun Oynama Motivasyonu 42

1.4.3. Dijital Oyun Oynama Motivasyonuna İlişkin Sınıflandırmalar.... 44
1.4.4. Oyun Oynama Motivasyonuna İlişkin Araştırmalar 48
1.5. Sosyal Yeterlilik ile İlgili Kuramsal Açıklamalar 50
1.5.1. Öz-Yeterlilik Kavramı 50
1.5.2. Sosyal Yeterlilik 51
1.5.3. Ergenlik Döneminde Sosyal Yeterlilik Kavramı 53
1.5.4. Sosyal Sonuç Beklentileri 54
1.5.5. Sosyal Yeterliliğe İlişkin Araştırmalar 56
1.6. Yaşantısal Kaçınma ile İlgili Kuramsal Açıklamalar 58
1.6.1. Kabul ve Kararlılık Terapisi 58
1.6.2. Psikolojik Esneklik 58
1.6.3. Psikolojik Katılık 60
1.6.4. Yaşantısal Kaçınma 61
1.6.5. Yaşantısal Kaçınma ve Dijital Oyun Bağımlılığı İlişkisi 63
1.6.6. Yaşantısal Kaçınmaya İlişkin Araştırmalar 65
BÖLÜM II: YÖNTEM 69
2.1. Araştırma Modeli 69
2.2. Evren ve Örneklem 70
2.3. Veri Toplama Araçları 72
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu 72
2.3.2. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ-7) 72
2.3.3. Oyun Motivasyonu Ölçeği 72
2.3.4. Yaşantısal Kaçınma Ölçeği 73
2.3.5. Sosyal Yeterlik ve Sonuç Beklentileri Ölçeği 73
2.4. Verilerin Toplanması 74
2.5. Verilerin Analizi 75
BÖLÜM III: BULGULAR 76
3.1. Tanımlayıcı İstatistikler 76
3.2. Ölçek Puanlarının Karşılaştırmalı Analizleri 79
3.3. Ölçek Puanlarının Korelasyon Analizleri 89
3.4. Aracılık Etkisine Yönelik Yapısal Model Analizleri 100
BÖLÜM IV: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 108
4.1. TARTIŞMA 108

4.1.1. OOM, DOBÖ, SOSYET ve YK'nın demografik değişkenler bağlamında tartışılması 108
4.1.2. Aracılık Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması 127
SONUÇ 131
ÖNERİLER 137
KAYNAKÇA 140
EKLER 201

KISALTMALAR

ACT : Acceptance and Commitment Therapy

AKT : Aktaran

APA : American Psychological Association

DOB : Dijital Oyun Bağımlılığı

DOBÖ : Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ICD : International Classification of Disease

İHL : İmam Hatip Lisesi

MTAL : Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

OOM : Oyun Oynama Motivasyonu

SOSYET: Sosyal Yeterlilik

SPSS : Statistic Packets For Social Seciences

VE ARK: ve arkadaşları

YEM : Yapısal Eşitlik Modeli

YK : Yaşantısal Kaçınma

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Radoff Sınıflandırması…….. 47

Şekil 2. Psikolojik Esneklik Bileşenleri…… 59

Şekil 3. Psikolojik Katılık Bileşenleri……. 60

Şekil 4. Hipotetik Model…… 69

Şekil 5. Ergenlikte Oyun Oynama Motivasyonu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterlilik ve Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolüne ilişkin Ölçüm Modeli……..... 98

Şekil 6. Ergenlikte Oyun Oynama Motivasyonu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterlilik ve Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolüne ilişkin Standardize Katsayılar…….. 102

Şekil 7. Ergenlikte Oyun Oynama Motivasyonu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterlilik ve Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolüne ilişkin T Değerleri……... 103

TABLOLAR

Tablo 1. Dijital Oyun Oynama Motivasyonları ve Kavramsal Tanımları……... 43

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Dağılımı…… 71

Tablo 3. Sosyodemografik Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri……... 76

Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistikleri…….. 77

Tablo 5. Cinsiyete Göre Araştırma Değişkenlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları…… 79

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları……... 81

Tablo 7. Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları…… 83

Tablo 8. Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları…… 86

Tablo 9. Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyonu Bulguları……. 89

Tablo 10. Dijital Oyun Bağımlılığının Yordayıcılarını İncelemeye Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları…….. 93

Tablo 11. Ölçüm Modelinin Uyum İyiliği Değerleri……. 96

Tablo 12. Oluşturulan YEM Model Uygunluk Değerleri……. 101

Tablo 13. Aracı Değişken Analizi: Ölçek Puanlarına Göre Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler…….. 105

ÖZET

Araştırmanın amacı, ergenlerde oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolünü incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki ortaöğretim öğrencileri; örneklemini ise okul türlerine göre tabakalı, 9., 10. ve 11. sınıflardan basit tesadüfi örnekleme ile seçilen 1.091 öğrenci (533 kadın, 558 erkek) oluşturmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Oyun Motivasyonu Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Sosyal Yeterlilik ve Sonuç Beklentileri Ölçeği ile Yaşantısal Kaçınma Ölçeği aracılığıyla toplanmış ve SPSS 27.0 ile LISREL 8.80 programları kullanılarak korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Bulgular, oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı ve güçlü bir pozitif ilişki olduğunu (β= 0.74); oyun motivasyonunun sosyal yeterlilik üzerinde anlamlı ve negatif etkisi bulunduğunu (β=-0.12) göstermektedir. Sosyal yeterlilik, dijital oyun bağımlılığı üzerinde kısmi aracılık rolü üstlenmiştir (β= -0.16). Yaşantısal kaçınmanın doğrudan etkisi anlamlı bulunmazken (β= 0.01) oyun motivasyonu ile arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (β= 0.28). Ayrıca ergenlerin oyun oynama motivasyonu, dijital oyun bağımlılığı, sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınma düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve sosyoekonomik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Erkeklerin oyun motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek, kızların ise sosyal yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dijital oyun bağımlılığı ve yaşantısal kaçınma düzeylerinin özellikle belirli okul türlerinde ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazında tartışılarak gelecekteki araştırmalara ışık tutacak öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dijital Oyun Bağımlılığı, Ergenlik, Oyun Oynama Motivasyonu, Sosyal Yeterlilik, Yaşantısal Kaçınma

ABSTRACT

This study aims to examine the mediating roles of social competence and experiential avoidance in the relationship between gaming motivation and digital game addiction among adolescents. Using a correlational survey model, the research was conducted with secondary school students in Kağıthane, Istanbul, during the 2023–2024 academic year. The sample consisted of 1,091 students selected through stratified and simple random sampling methods based on school type and grade level (9th–11th grades). Data were collected using the Personal Information Form, Gaming Motivation Scale, Digital Game Addiction Scale, Social Competence and Outcome Expectations Scale, and Experiential Avoidance Scale. Analyses were performed using SPSS 27.0 and LISREL 8.80. Results indicated a significant and strong positive relationship between gaming motivation and digital game addiction ($\beta = 0.74$). Gaming motivation negatively affected social competence ($\beta = -0.12$), which partially mediated its effect on digital game addiction ($\beta = -0.16$). Although experiential avoidance did not show a significant direct effect on addiction ($\beta = 0.01$), it was positively associated with gaming motivation ($\beta = 0.28$). Levels of gaming motivation, digital game addiction, social competence, and experiential avoidance differed significantly by gender, grade, school type, and socioeconomic status. Male students had higher gaming motivation and addiction levels, while females scored higher in social competence. Addiction and avoidance levels were higher among students from certain school types and lower socioeconomic backgrounds. These findings are discussed in relation to the literature and suggestions for future research are provided.

Keywords: Adolescence, Digital Game Addiction, Experiential Avoidance, Gaming Motivation, Social Competence

GİRİŞ

Bu bölüm incelenen konu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın problemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve kullanılan tanımlara ilişkin bilgileri içermektedir.

1. Problem Durumu

Oyun, tarih boyunca insanların çevrelerini anlamalarına, bilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine, serbest zamanlarını ve ilgi alanlarını özgürce değerlendirmelerine olanak tanıyan; her dönemin koşullarına göre değişim göstererek yaşamı şekillendiren etkinlikler bütünüdür. Oyun, insanın yaşam yolculuğunda yenileyici bir durak, zihinsel ve duygusal arınma, ağır sorumluluklara kısa bir ara ve ruhu dinlendiren bir özgürlük anıdır (Fink, 2015). Yaşam, oyunlarla biçimlenmekte ve anlam kazanmaktadır. İnsanlar oyun oynayarak kendini keşfeder, gelişir, dünyayı tanır ve dünyanın işleyişine uyum sağlamaya çalışır (Demir, 2024). Oyun, sahip olduğu bu özellikler sayesinde bireyin yaşamında kendiliğinden yer edinen ve doğal bir ihtiyaç niteliği taşıyan uğraşlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Pilavcı, 2014).

İlk insanlar, doğada karşılaştıkları güçlü olayları ve çevrelerindeki unsurları gözlemleyerek taklit etmeye başlamış ve bu sayede çevreye uyum sağlama çabası içinde avantaj elde etmeye çalışmışlardır. İnsanlar, çevrelerindeki olayları gözlemleyip taklit ederek yaptıkları hareketlerle bunları birbirlerine aktarmış ve farkında olmadan canlıların varlığıyla başlayan bir oyun pratiğini oluşturmuşlardır. İnsanoğlu, avcılık yaparak hayatta kalırken hayvanları gözlemleyip avlanma yöntemlerini hareketler ve seslerle taklit ederek oyun anlayışının temellerini atmışlardır (Çoban & Nacar, 2008). Doğada hayvanların ve kendi yaşam alanlarındaki insanların sergiledikleri hareketleri izleyen ve taklit eden çocuklar, zamanla bu gözlemlerden ilham alarak kendilerine özgü davranış biçimleri geliştirmiş ve bu biçimleri oyunlara dönüştürmüştür. Bu oyunlar ise nesilden nesle aktarılarak günümüze kadar taşınmıştır (Hazar, 2017; Yalçın ve ark., 2017).

Geçmiş dönemlerde insanlar hayatta kalabilmek için doğayla mücadele etmiş, çevresel koşullara uyum sağlamış ve bu süreci kontrol altına alarak sürdürülebilir kılmak için teknolojiden yararlanmıştır (Kemiksiz, 2019). İnsanlık tarihindeki ilerlemelerle birlikte teknolojinin de gelişmesi insanların oyun oynama biçimlerinde değişimlere yol açmıştır. Teknolojinin hızla gelişmesi, kentleşme oranındaki artış, sokak oyunları için uygun alanların azalması, aile yapısındaki değişimler ve dijital araçların sunduğu erişim kolaylığı gibi faktörler geçmişte sokakta ve açık alanlarda oynanan oyunların yerini günümüzde dijital oyunlara bırakmasına sebep olmuştur (Atılgan, 2008; Bozkurt & Tamer, 2020; Canlı & Demirarslan, 2020; Çakır, 2013; Ergüney, 2017; Horzum, 2011; Turkle, 2011). Özellikle 2000 yılı sonrasında dünyaya gelen ve "Z kuşağı" olarak tanımlanan bireyler, teknolojik cihazlarla etkileşim halinde büyümüş ve dijitalleşmeye olan eğilimleri nedeniyle yaşam tarzlarını bu doğrultuda şekillendirmiştir (Güngörer, 2021; Twenge ve ark., 2010). Gelişen teknoloji, dijital oyunları oyun konsollarından kişisel bilgisayar, telefon ve tabletlere taşıyarak her yaştan bireyin ulaşabileceği bir noktaya getirmiştir. Teknolojik cihazların gün geçtikçe yenilenen özellikleri sayesinde dijital oyunlara uyarlanması, bu cihazların oyun oynama amacıyla daha çok tercih edilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle çocuklar fırsat buldukları ilk anda dijital oyun oynamayı tercih etmektedir (Hazar ve ark., 2017). Oyunların bu yaygınlaşma eğilimi, insanların dijital oyunları neden oynadıkları ve hangi motivasyonlara sahip oldukları sorularını gündeme getirmektedir.

Günümüzde dijital oyunlar sundukları eğlence, sosyal bağlantı ve ödül mekanizmalarıyla geniş bir kullanıcı kitlesi tarafından tercih edilmektedir. İnsanların dijital oyunları tercih etmesinde dikkat dağıtma, sıkıntılarını azaltma, eğlenme, boş zamanı değerlendirme, gerçek hayatta gerçekleştiremedikleri şeyleri sanal dünyada yapma ve başarı elde ederek ödüller kazanma gibi motivasyonlar öne çıkmaktadır (Demir & Bozkurt, 2019; Demir & Hazar, 2018). Dijital oyunlar bireylerin bir sonraki aşamaya geçip çevresinden takdir görmesini sağlarken; puan toplama, can kazanma, yeni araçlar elde etme veya bir sonraki bölümü keşfetme gibi ödül mekanizmalarıyla da ilgiyi artırmaktadır (Akkemik, 2007). Ayrıca farklı oyuncularla rekabet etme ve kazanma arzusu, meydan okuma hevesi, ceza veya can kaybı gibi olumsuz sonuçlardan kaçınma davranışları da oyun oynama motivasyonları arasında yer almaktadır

(Akkemik, 2007; Tran & Strutton, 2013). Yapılan literatür incelemesi, dijital oyunlara dair çalışmaların büyük bir bölümünün oyunların yol açabileceği olumsuzluklar ve negatif etkiler üzerine yoğunlaştığını göstermektedir (Bozkurt, 2014; Chaudron ve ark., 2019; Kol, 2017; Rideout, 2017). Buna ek olarak, sayıları az olmakla birlikte dijital oyun oynama alışkanlığının pozitif yönlerini ele alan araştırmalar da bulunmaktadır (Biddis & Irwin, 2010; Chiong & Shuler, 2010; Goodwin, 2018; Graf ve ark., 2009; Topsumer & Sağlam, 2019). Dijital oyunları olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırmadan oyun oynama motivasyonları açısından incelenmesinin literatüre daha fazla katkısı olacağı düşünülmektedir (Demirel ve ark., 2019).

Deci ve Ryan (2000), Özgür İrade Kuramını geliştirerek oyun oynama motivasyonunu bu kuram çerçevesinde ele almışlardır. Bu kurama göre, insanların motivasyonlarını etkileyen üç ana ihtiyaç belirlenmiştir ve bu ihtiyaçlar şu şekilde sıralanabilir: özerklik, yeterlik ve ilişkili olma. Özerklik, bireyin kendi kararlarını alması ve davranışlarını bağımsız bir şekilde yönlendirmesi anlamına gelirken yeterlik, kişinin çevresiyle etkileşime geçerek yeteneklerini keşfetmesi ve sınırlarını aşması olarak tanımlanmaktadır. İlişkili olma ise başkalarıyla iletişim kurarak yakın ve anlamlı ilişkiler geliştirmeyi ifade etmektedir (Ryan ve ark., 2006). Dijital oyunları oynama sebepleri incelendiğinde Ryan ve arkadaşları (2006), oyunların bireylerin ihtiyaç duyduğu bu üç ana unsuru da sağladığını ve bu nedenle oyun oynayan kişilerin motive olarak davranışlarını sürdürdüklerini belirtmişlerdir.

Dijital oyunlar, özerklik ihtiyacını karşılamak adına bireylere kendi hedeflerini belirleyip buna uygun stratejiler geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Genellikle oyunculara birden fazla yol ve seçenek sunarak bireylerin kendi kararlarını özgürce verebilmelerini sağlamaktadır. Oyun sırasında oyuncular, izlenecek yolları ve erişmek istedikleri amaçları kendi tercihlerine göre seçerek ilerleyebilmektedir. Bu esneklik, oyuncuların oyun deneyimlerini kişiselleştirmelerine ve kendi tercihlerine uygun bir şekilde ilerlemelerine imkân tanımaktadır. Böylece oyuncuların özerklik duyguları pekişmekte ve oyun oynama motivasyonları artmaktadır (Kavaklı, 2022).

Diğer bir gereksinim ise yeterlik ihtiyacıdır. Bu gereksinimde birey, çevresiyle etkileşimlerinde etkili olmayı ve başardığı şeylerin bir karşılığını görmeyi arzulamaktadır. Dijital oyunların mevcut sistemi, oyuncuların yeterlik ihtiyacını desteklemek için birçok unsur barındırmaktadır. Örneğin, oyun içindeki zorluk seviyesi genellikle oyuncunun performansına uyum sağlayarak bireylerin yeteneklerini sınamalarına ve başardıklarında güçlü bir yeterlik hissi elde etmelerine olanak tanımaktadır. Oyuncular, çeşitli hedefleri tamamlayarak sadece bir sonraki seviyeye geçmekle kalmamakta aynı zamanda yeni stratejiler geliştirme ve mevcut becerilerini ilerletme fırsatı da elde etmektedir. Bunun yanı sıra oyun sırasında sunulan ödüller, başarı rozetleri, liderlik tablolarında yükselme ya da gizli nesnelerin keşfi gibi mekanizmalar bireylerin çabalarının somut bir şekilde takdir edilmesini sağlamaktadır. Özellikle dinamik geri bildirim sistemleri, oyuncuların her hareketinin ya da kararının sonuçlarını hızlı bir şekilde görmesini sağlayarak yeterlik hissini pekiştirmekte ve oyun sürecini daha motive edici hale getirmektedir. Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde bireyler başarıya ulaşmanın ve bu süreçte öğrenip gelişmenin getirdiği yeterliliği hissederek doyuma ulaşmaktadır (Griffiths & Hunt, 1995).

İlişkili olma ihtiyacı bireyin bir topluluk içinde yer aldığını hissetmesi, değer gördüğünü düşünmesi ve sosyal ilişkilerinin karşılanması olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve ark., 2006). Çevrim içi oyunlarda bireyler, bir ekip kurarak rakip grubu yenmeye çalışmakta ve bu süreçte takım üyeleriyle yazılı ya da sözlü iletişim kurabilmektedir. Takım üyeleri arasında strateji paylaşımı, iş birliği ve destek sağlama gibi aktiviteler oyuncuların oyun içi performansını artırırken aynı zamanda sosyal bir deneyim sunmaktadır. Çevrim dışı oyunlarda ise oyunlar genellikle belirli bir hikâye çerçevesinde oynandığından bireyler hikâye karakterleriyle özdeşleşerek de ilişkili olma gereksinimini dolaylı olarak karşılayabilmektedir. Sosyal platformlar üzerinden oyun deneyimlerini paylaşma ve geri bildirim alma gibi dolaylı etkileşimler de bireylerin ilişkili olma ihtiyacını desteklemektedir. Bu etkileşimler, bireylerin sosyal bir ağın parçası olduklarını hissetmelerine ve bu sayede ilişkisel tatmin yaşamalarına önemli bir katkı sağlamaktadır (Kavaklı, 2022). Tüm bu ihtiyaçları karşılayan dijital oyunlar bireylerde günlük oyun oynama süresinin artması ve oyunu bırakamama gibi

problemleri ortaya çıkarmakta, bu durum ise dijital oyun bağımlılığı kavramını gündeme getirmektedir (Griffiths, 2009; Horzum & Samur, 2022).

Dijital oyun bağımlılığı, DSM-5'te "İnternette Oyun Oynama Bozukluğu" başlığı altında ele alınabilecek bir durum olarak değerlendirilmiştir (Savcı & Aysan, 2017). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), bu durumun DSM-5'e tam anlamıyla dâhil edilebilmesi için daha fazla klinik araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (Irmak & Erdoğan, 2016). Benzer şekilde Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD) ise bu durumu "bağımlılık yapan davranışlarla ilişkili bozukluklar" başlığı altında sınıflandırmaktadır (Nergiz & Nergiz, 2021). Horzum'a (2011) göre dijital oyun bağımlılığı bireyin uzun saatler boyunca oyun oynama davranışını durduramaması, gerçek hayat ile oyun dünyasını ayırt edememesi, oyun oynama nedeniyle kişisel sorumluluklarını ihmal etmesi ve oyun oynamayı diğer faaliyetlere tercih ederek öncelikli hale getirmesi gibi sonuçlarla kendini gösteren bir durumdur. Adorjan ve Ricciardelli (2021) ise dijital oyun bağımlılığını çeşitli belirtilerle açıklamıştır. Bu belirtiler, bireyin zamanla oyun oynama süresini artırması ve giderek daha fazla zamanını bu etkinliğe ayırmasıyla başlamaktadır. Oyun oynamanın aile üyeleri veya arkadaşlarla vakit geçirmek gibi sosyal etkileşimlere tercih edilmesi, bireyin yaşamında önceliklerin değişmesine neden olmaktadır. Gerçek hayatta elde edilen başarılar yerine oyun içerisindeki ilerlemelere ve kazanımlara daha fazla değer verilmesi, bağımlılığın birey üzerindeki etkilerini derinleştirmektedir. Bununla birlikte oyun oynama alışkanlığı aile bireyleriyle duygusal bağların zayıflamasına ve bu durumun aile içinde anlaşmazlıklara yol açmasına sebep olmaktadır. Oyun oynanmadığı durumlarda ortaya çıkan sinirlilik, huzursuzluk ve gerginlik gibi duygusal tepkiler de bağımlılığın belirgin bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Dijital oyunların başında aşırı zaman harcama özellikle çocuk ve ergenler arasında giderek daha yaygın bir sorun haline gelmekte ve bu durum ergenlerin duygularında, düşüncelerinde, sosyal yaşamlarında ve kişisel ilişkilerinde önemli değişikliklere yol açmaktadır (Ögel, 2012; Young, 2009).

Bireyler gelişimlerinin her evresinde farklı insanlarla iletişim kurma, etkileşimde bulunma ve sosyal bir topluluğa katılma ve ait olma ihtiyacı hissetmektedir (Collison, 2013). Sosyal ilişki, toplumsal etkileşim ve diğer insanlarla iletişim kurma süreci girişkenlik, cesaret ve beceri gerektiren bir süreçtir. Bu süreç çoğu birey için karmaşık ve güç bir deneyim olabilmektedir (Gökçe, 2002). Kişinin sosyal çevresiyle etkileşim kurması ve sağlıklı bir sosyal yaşam sürdürebilmesi için sosyal yeterlilik becerisini kazanması gerekmektedir (Caprara ve ark., 2003). Öz-yeterlik ve sonuç beklentileri, bireylerin sosyal etkileşimlerle ilgili beklentilerine uyum sağladığında "sosyal yeterlik" olarak adlandırılan bir kavramı ortaya çıkarmaktadır. Sosyal yeterlilik bireylerin diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi, bu iletişimi sürdürebilmesi, duygusal durumlarını ifade edebilmesi ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmesi gibi bir dizi sosyal beceriyi kapsamaktadır. Sosyal sonuç beklentileri ise bireylerin sosyal etkinliklere katılımının sosyal ilişkilerde belirli sonuçlara ulaşacağına dair taşıdıkları inanç ve beklentiler olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Yam, 2019; Wright ve ark., 2013). Sosyal yeterlilik becerisini kazanmak ve sosyal etkileşimlerde daha başarılı olabilmek amacıyla bireyler dijital platformları alternatif bir yol olarak kullanabilmektedir (Yeygel & Eğinli, 2009). Hayatın her alanında yaşamı pratik hale getiren teknoloji, bireylerin sosyal ilişki kurmalarını kolaylaştırarak yüz yüze iletişim kurmakta zorlanan kişilere çevreleriyle daha rahat bir iletişim kurma imkânı sunmaktadır. Özellikle sosyal ağlar, elektronik araçlar ve akıllı telefonlar aracılığıyla bireyler tanımadıkları insanlarla etkileşimde bulunurken yüz yüze iletişimde karşılaştıkları riskleri daha az hissederek kendilerini daha rahat ifade edebilmektedir (Gülçek, 2018). Bu platformlar, bireylere duygularını ve düşüncelerini istedikleri gibi aktarabilme özgürlüğü tanıyarak kişilere daha özgün bir kimlik yaratma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca kişisel özelliklerinde olmayan fakat olmasını arzuladığı özellikleri de abartarak sergileme imkânı vermektedir (Yılmaz, 2010). Yapılan araştırmalara göre kendini ifade etme yetersizliği, sosyal anksiyete, iletişim sorunları gibi durumlar yaşayan kişilerin bu özellikler açısından dijital platformlarda kendilerini daha olumlu şekilde algıladığı tespit edilmiştir (Adıgüzel, 2018; Caplan, 2005). Dijital platformların bu özelliği bireylere sosyal bağlantılar kurma ve kendini ifade etme açısından cazip bir fırsat sunmaktadır (Tüker ve ark., 2015; Yücel & Şan, 2018). Koçak ve Köse'nin (2014)

ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada, bireylerin akranlarıyla iletişim kurma isteği ve sosyal bir bağ oluşturma ihtiyaçlarının dijital oyunlara yönelmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle sosyal etkileşimlerini büyük ölçüde çevrim içi ortamlarda sürdüren bireyler zamanla dijital oyunlar üzerinden arkadaşlık ilişkileri geliştirme eğilimindedir (Yengin, 2019). Bu durum, bireylerin zamanlarının önemli bir kısmını sanal ortamlarda geçirmelerine ve dijital oyunlara olan bağımlılıklarının artmasına neden olabilmektedir (Başdaş & Özbey, 2020; Karaca ve ark., 2016). Bu bağlamda sosyal yeterlilik kavramı, bireylerin sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek için sahip olmaları gereken becerileri, davranışları ve yetkinlikleri ifade eden bir kavram olarak oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlığı arasında aracı rolü olabilecek önemli bir araştırma ve inceleme konusu olarak düşünülmüştür.

Yaşanılan olumsuz durumlardan kaçınmak veya bunlarla başa çıkmak amacıyla da oynanan dijital oyunlar, zamanla birey için bir uzaklaşma mekanizmasına dönüşmektedir (Labana ve ark., 2020). Bu kaçınma davranışı yaşantısal kaçınma kavramıyla açıklanmaktadır. Üçüncü dalga psikoterapi ekollerinden biri olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), yaşantısal kaçınma kavramını bireyin kişisel olarak yaşadığı duygu, düşünce, davranış ya da anılarla temas etmekten kaçınması ve bu durumların sıklığını veya bağlamını değiştirmek adına çaba göstermesi olarak tanımlamaktadır (Hayes ve ark., 2006). Bu kavram, kişinin kaçınmaya ya da değiştirmeye çalıştığı deneyimlerin bütününü kapsamaktadır (Hayes ve ark., 1996). Kişi, yaşamında karşılaştığı bazı zorlu durumlarda acıyı yönetmek için etkili bir yöntem bulamadığında acıya neden olan duygu ve düşüncelerden uzaklaşma çabasına girmektedir. Çoğu zaman bireyin barındırdığı yanlış algılar ve negatif inanç kalıpları, içsel veya dışsal deneyimlerden uzak durması sonucuyla yaşantısal kaçınma olarak adlandırılan tepkinin oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Kaçınma, başa çıkma yöntemi olarak kötü durumlar ve olaylardan uzak durmanın yanı sıra bireyin içsel deneyimlerinden de belirgin bir uzaklaşmayı ifade etmektedir. Bu durum, kişinin duygusal ve zihinsel deneyimlerinden uzaklaşarak geçici bir rahatlama arayışıdır (Hayes & Gifford, 1997; Karekla & Panayiotou, 2011; Kashdan ve ark., 2006; Reddy ve ark., 2006). Yaşantısal kaçınma eğiliminin oyun oynama davranışında açıkça gözlemlenmesinin temel nedeni, oyunların bireyler için gerçek hayattaki

problemlerden uzaklaşmak amacıyla bir kaçış yolu olarak seçilmesidir (Young, 2009). Yapılan bir çalışmada, dijital oyun oynayan lise öğrencilerinin oyun oynamayanlara kıyasla daha fazla sosyal fobi, utangaçlık, stres ve yalnızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Bu öğrenciler, yaşadıkları olumsuz duygulardan uzaklaşmak için dijital oyunları bir kaçınma mekanizması olarak kullanmıştır (Lo ve ark., 2005). Bu kaçınma davranışları, dijital oyunların başında harcanan aşırı vakitle birlikte kişinin bağımlılık geliştirme riskini artırmaktadır (Adıgüzel, 2018; Caplan, 2005; Yıldırım, 2021). Bu bağlamda yaşantısal kaçınmanın bireylerin oyun oynama motivasyonunda aracı bir rol üstlenerek dijital oyun bağımlılığının gelişiminde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Önceki araştırmalar ve kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda, sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenebileceği öngörülmektedir. Elde edilecek bulguların özellikle ebeveynler, psikolojik danışmanlar ve psikologlar için yol gösterici ve rehberlik edici nitelikte olması beklenmektedir. Bu doğrultuda, ergenlerde oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracılık rolünün belirlenmesinin literatüre anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerde oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracılık rolünün incelenmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ergenlerde oyun oynama motivasyonu, dijital oyun bağımlılığı, sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınma düzeyleri, demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf türü, okul türü ve sosyoekonomik düzey) açısından anlamlı biçimde farklılık göstermekte midir?

2. Ergenlerde oyun oynama motivasyonu sosyal yeterlilik aracılığıyla dijital oyun bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Ergenlerde oyun oynama motivasyonu yaşantısal kaçınma aracılığıyla dijital oyun bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

3. Araştırmanın Önemi

İnsanlık tarihindeki ilerlemelerle birlikte teknolojinin de gelişmesi insanların oyun oynama biçimlerinde değişimlere yol açmıştır. Geçmişte sokakta, bahçede, okulda oynanan oyunlar yaygınken günümüzde bulunulan ortamda kolaylıkla oynanabilen dijital oyunlar ön plana çıkmaktadır (Canlı & Demirarslan, 2020; Horzum, 2011). Teknolojinin hızla gelişmesi, kentleşme oranındaki artış ve sokak oyunları için uygun alanların giderek azalması, bireylerin aile yapısındaki değişimler, dijital araçların sunduğu erişim kolaylığı ve etkileşim çeşitliliği gibi faktörler geleneksel oyunların yerini dijital oyunlara bırakmasına sebep olmuştur (Atılgan, 2008; Bozkurt & Tamer, 2020; Çakır, 2013; Ergüney, 2017; Turkle, 2011). Özellikle 2000 yılı sonrasında dünyaya gelen ve "Z kuşağı" olarak tanımlanan bireyler, teknolojik cihazlarla etkileşim halinde büyümüş ve dijitalleşmeye olan eğilimleri nedeniyle yaşam tarzlarını bu doğrultuda şekillendirmiştir (Güngörer, 2021; Twenge ve ark., 2010).

Dijital oyunlar, günümüzde insanların ilgisini çekmesi ve merak uyandırıcı özellikleriyle geniş bir kullanıcı kitlesi tarafından tercih edilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde bireyin kendini kontrol etme yetisinin zayıf olması, duygusal değişimlerin yoğun yaşanması ve bu duygusal dalgalanmalarla başa çıkmada güçlük çekmesi gibi özellikler nedeniyle ergenlerin sıklıkla dijital oyunlara yöneldiği görülmektedir (Piao ve ark., 2022). Dijital oyunlar ergen bireylere gerçek dünyadaki kimliklerinden farklılaşarak heyecanlarını yaşama, istedikleri nitelikleri ve statüleri elde etme, onay arayışı, oyunlar aracılığıyla güce hükmetme, ait olma ve sevme ihtiyaçlarını karşılama imkânı sunmaktadır (Tarhan, 2009). Tüm bu ihtiyaçları karşılayan dijital oyunlarla birlikte ergenlerde günlük oyun oynama süresinin artması ve oyunu bırakamama gibi problemler gözükmekte ve bu durum dijital oyun bağımlılığı kavramını ortaya çıkarmaktadır (Griffiths, 2009; Horzum & Samur, 2022).

Dijital oyun bağımlılığı, bireyin uzun saatler boyunca oyun oynama davranışını durduramaması, gerçek hayat ile oyun dünyasını ayırt edememesi, oyun oynama nedeniyle kişisel sorumluluklarını ihmal etmesi ve oyun oynamayı diğer faaliyetlere tercih ederek öncelikli hale getirmesi gibi sonuçlarla kendini gösteren bir durum olarak tanımlanmaktadır (Horzum, 2011). Çocuklar ile ergenler arasında dijital oyun bağımlılığının yaygınlaşması, bu bağımlılığın sağlık üzerindeki olumsuz etkileri ve sosyal yaşamda yol açtığı sorunlar küresel ölçekte artan bir endişe kaynağı haline gelmektedir (Keya ve ark., 2020). Bu bağlamda, dijital oyun bağımlılığı konusunun ortaöğretim düzeyindeki ergenler çerçevesinde incelenmesi önem arz etmektedir. Bu döneme özgü özellikler, ergenlerin kendilerini ifade etmede daha açık olmalarını sağlamakta ve araştırma değişkenleri açısından daha güvenilir ve anlamlı sonuçlara ulaşma olasılığını artırmaktadır. Tüm bu nedenlerle, söz konusu yaş grubunun incelenmesi çalışmanın önemini pekiştirmektedir (Aslan ve ark., 2022).

Yapılan literatür incelemesi, dijital oyunlara dair çalışmaların büyük bir bölümünün oyunların yol açabileceği olumsuzluklar ve negatif etkiler üzerine yoğunlaştığını göstermektedir (Bozkurt, 2014; Chaudron ve ark., 2019; Kol, 2017; Rideout, 2017). Buna ek olarak, sayıları az olmakla birlikte dijital oyun oynama alışkanlığının pozitif yönlerini ele alan araştırmalar da bulunmaktadır (Biddis & Irwin, 2010; Chiong & Shuler, 2010; Goodwin, 2018; Graf ve ark., 2009, Topsumer & Sağlam, 2019). Dijital oyun oynama davranışı bireylerin ödül kazanma, bir üst seviyeye ulaşma, çevreden takdir görme ve sanal ortamdaki güç deneyimleri gibi çeşitli motivasyonlarla şekillenmektedir (Yee, 2006). Ancak, literatürde dijital oyun motivasyonlarının dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkilerini doğrudan inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Hazar, 2019; Kılıç, 2021). Dijital oyunların etkilerini yalnızca olumlu ya da olumsuz yönleriyle ele almak yerine bireylerin oyun oynama motivasyonlarını anlamaya yönelik araştırmaların bu davranışları daha bütüncül ve kapsamlı biçimde değerlendirme olanağı sunduğu ifade edilmektedir (Deci & Ryan, 2000; Przybylski ve ark., 2010).

İnsanlarla etkili bir iletişim başlatma noktasında zorluk yaşayan bireyler, sosyalleşmenin temel kaynağı olan aile ve arkadaş çevresi yerine bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik araçlar üzerinden dijital oyunları bu durumu aşmak için alternatif bir yol olarak tercih edebilmektedir (Gülçek, 2018; Yeygel & Eğinli, 2009). Bu platformlar, bireylere duygularını ve düşüncelerini istedikleri gibi aktarabilme özgürlüğü tanıyarak kişilere daha özgün bir kimlik yaratma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca kişisel özelliklerinde olmayan fakat olmasını arzuladığı özellikleri de abartarak sergileme imkânı vermektedir (Yılmaz, 2010). Özellikle kendini ifade etme yetersizliği, sosyal anksiyete ve iletişim sorunları yaşayan bireylerin bu platformlarda kendilerini daha olumlu algıladığı ve sosyal ilişkilerde özgüven kazandıkları tespit edilmiştir (Adıgüzel, 2018; Caplan, 2005). Dijital platformların bu özelliği bireylere sosyal bağlantılar kurma ve kendini ifade etme açısından cazip bir fırsat sunmaktadır (Tüker ve ark., 2015; Yücel & Şan, 2018). Güney Kore'de yapılan araştırmada, sosyal yeterlilik ve dijital oyun oynama davranışları arasında negatif bir ilişki olduğu rapor edilmiş, sosyal becerileri düşük bireylerin oyun bağımlılığına daha yatkın olduğu ortaya konmuştur (Jeong & Kim, 2011). Benzer şekilde Çin'de gerçekleştirilen bir araştırma, bireylerin sosyal beceri düzeyleri ile mobil sosyal ağ uygulamalarına yönelik problemli kullanım davranışları arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Yang ve ark., 2016). Bu bulgular, sosyal yeterliliğin bir yandan bireylerin oyun oynama motivasyonunu artırarak dijital oyun bağımlılığına yol açabileceğini diğer yandan ise oyunların sunduğu sosyal etkileşim fırsatları sayesinde sosyal yeterlilik becerilerini geliştirerek sağlıklı etkileşimler yaratabilecek bir etken olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda sosyal yeterlilik kavramı bireylerin sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek için sahip olmaları gereken becerileri, davranışları ve yetkinlikleri ifade eden bir kavram olarak oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlığı arasında aracı rolü olabilecek önemli bir araştırma ve inceleme konusu olarak düşünülmektedir.

Olumsuz durumlardan kaçınmak veya onlarla başa çıkmak amacıyla oynanan dijital oyunlar, zamanla birey için bir uzaklaşma mekanizmasına dönüşmektedir (Labana ve ark., 2020). Bu mekanizma bireylerin rahatsız edici duygu, düşünce ve deneyimlerden uzaklaşma eğilimini ifade eden yaşantısal kaçınma kavramıyla

ilişkilidir. Yaşantısal kaçınma eğiliminin oyun oynama davranışında açıkça gözlemlenmesinin temel nedeni, oyunların bireyler için gerçek hayattaki problemlerden uzaklaşmak amacıyla bir kaçış yolu olarak seçilmesidir (Young, 2009). Yapılan bir çalışmada, dijital oyun oynayan lise öğrencilerinin oyun oynamayanlara kıyasla daha fazla sosyal fobi, utangaçlık, stres ve yalnızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Bu öğrenciler, yaşadıkları olumsuz duygulardan uzaklaşmak için dijital oyunları bir kaçınma mekanizması olarak kullanmıştır (Lo ve ark., 2005). Bu kaçınma davranışları, dijital oyunların başında harcanan aşırı vakitle birlikte kişinin bağımlılık geliştirme riskini artırmaktadır (Adıgüzel, 2018; Caplan, 2005; Yıldırım, 2021). İspanya'da yapılan bir araştırma, yaşantısal kaçınmanın teknoloji bağımlılığını büyük ölçüde açıkladığını ortaya koymuştur (Garcia & Piqueras, 2016). Tayvan'da gerçekleştirilen farklı bir araştırmada, deneyimsel kaçınma eğiliminin çevrim içi bağımlılık, ruhsal çöküntü ve intihara yönelik eğilimlerle anlamlı düzeyde bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Chou ve ark., 2018). Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmada ise yaşantısal kaçınma eğiliminin, problemli internet kullanımı ve teknoloji bağımlılığı gibi davranışlarla ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Adıgüzel, 2018). Bu bağlamda yaşantısal kaçınmanın bireylerin oyun oynama motivasyonunda aracı bir rol üstlenerek dijital oyun bağımlılığının gelişiminde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Mevcut literatür incelendiğinde, ergenlerin oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınma bağlamında ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, araştırmayı hem özgün hem de alanyazında önemli bir boşluğu dolduracak bir çalışma haline getirmektedir. Ayrıca oyun oynama motivasyonu, dijital oyun bağımlılığı, sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınma değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri inceleyen yapısal bir modelin eksikliği de dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın söz konusu eksiklikleri gidererek ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyması ve oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracılık rolünü değerlendiren yapısal bir model sunması beklenmektedir. Elde edilen bulguların, dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik farkındalık oluşturma sürecinde aileler, öğretmenler ve ruh sağlığı uzmanlarına

rehberlik etmesinin yanı sıra gelecekte yapılacak araştırmalar için de önemli bir kılavuz olacağı öngörülmektedir.

4. Sayıltılar

- Bu araştırmada, ergenlerde oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracı rol oynadığı varsayılmaktadır.
- İncelemeye dâhil olan öğrencilerin, veri değerlendirme araçlarına samimi ve gerçeğe uygun biçimde yanıt sağladıkları varsayılmaktadır.
- Kullanılan ölçme araçlarının, ilgili değişkenleri geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında belirlenen örneklem büyüklüğünün, çalışma evrenini yansıtma açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan altı farklı ortaöğretim kurumunda (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türlerinde) öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Örneklem, okul türlerine göre tabakalı ve sınıf düzeyine göre basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 1.091 öğrenciden (533 kadın, 558 erkek) oluşmaktadır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Oyun Motivasyonu Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Sosyal Yeterlilik ve Sonuç Beklentileri Ölçeği ile Yaşantısal Kaçınma Ölçeği ile sınırlıdır.

6. Tanımlar

Ergenlik: Fiziksel ve duygusal süreçlerin başlamasıyla birlikte cinsel ve psikososyal olgunlaşmanın gerçekleştiği, bireyin bağımsızlık kazanarak toplumsal üretkenliğini geliştirdiği, belirli bir zaman aralığına net bir şekilde sığmayan, fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerin görüldüğü bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2017).

Oyun Oynama Motivasyonu: Oyun oynama motivasyonu, oyuncuların puan ve can kazanma, ödüller elde etme, yeni seviyelere ulaşma gibi teşvik unsurlarının yanı sıra, merak duygusu, rekabet isteği ve ceza alma riskinin oluşturduğu dikkatli oynama eğilimiyle şekillenen bir güdülenme sürecidir (Akkemik, 2007).

Dijital Oyun Bağımlılığı: Bireyin oyun için belirlediği zamana riayet edememesi, oyun dışındaki etkinliklere karşı ilgisizleşmesi, oyunların yol açtığı olumsuzluklara rağmen oynamaya devam etmesi ve oyun oynamadığı anlarda negatif bir duygu durumu yaşaması şeklinde ortaya çıkan bir dürtü kontrol sorunudur (Irmak & Erdoğan, 2016).

Sosyal Yeterlilik: Sosyal yeterlilik bireyin sosyal ilişkileri başlatma, bu ilişkileri sürdürebilme, yapıcı iletişim kurma ve çevresindeki insanlar tarafından kabul edilme için gerekli olan beceri ve davranışların bütünüdür (Blumberg ve ark., 2008).

Sosyal Sonuç Beklentileri: Sosyal sonuç beklentileri, bireylerin sosyal etkinliklere katılımının sosyal ilişkilerde belirli sonuçlara ulaşacağına dair taşıdıkları inanç ve beklentiler olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Wright ve ark., 2013).

Yaşantısal Kaçınma: Bireyin, rahatsız edici kişisel deneyimlerden kaçınmak veya bunların etkisini ve tekrarını azaltmak amacıyla hayatını olumsuz yönde etkileyen davranışlar sergilemesidir (Harris, 2009).

BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ergenlik, oyun oynama motivasyonu, dijital oyun bağımlılığı, sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınma kavramlarıyla alt başlıkları kuramsal açıklamalar ve araştırmalarla sunulmuştur.

1.1. Bağımlılık

Bağımlılık, kişinin bağımlı olduğu maddeye ulaşamadığında huzursuzluk yaşaması, bu maddeyi yeniden elde etme yönünde engellenemez bir arzu duyması ve bunun bedensel ve ruhsal bozulmalara yol açarak tekrarlayan ve giderek artan bir kullanım biçimine dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır (Sadock ve ark., 2009). Bağımlılık, bireyin baş etmekte zorlandığı acı, rahatsızlık ve belirsizlik duygularını geçici olarak azaltan, kişiye yapay ve kısa süreli bir güvenlik hissi sunarak kendisini daha iyi hissetmesine yol açan bir süreçtir (Çakır ve ark., 2013). Young ve arkadaşları (2011) bağımlılığı, bir madde ya da eylemin fiziksel, sosyal, ruhsal ve bilişsel açıdan zarar verici etkilerinin farkında olunmasına rağmen bu davranışın sürdürülmesi olarak tanımlamaktadır. Evcin (2011) ise bir maddeyi defalarca kullanmasına rağmen bırakmayı başaramayan, aksine kullanım sıklığı ve dozu giderek artan, madde bulunmadığında yoksunluk belirtileri gösteren ve tüm bu olumsuzluklara rağmen kullanımını sürdürmekte ısrarcı olan bireyleri bağımlı olarak tanımlamakta ve bu süreci ise bağımlılık olarak açıklamaktadır.

1.1.1. Bağımlılık Türleri

Başlangıçta yalnızca alkol, tütün ve çeşitli maddelere yönelik kullanım bozukluklarıyla ilişkilendirilen bağımlılık kavramı, ilerleyen dönemlerde davranışsal bağımlılıkları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu kapsamda patolojik kumar oynama, teknoloji kullanımı, internet, sosyal medya ve dijital oyun oynama gibi davranış örüntüleri de bağımlılık çerçevesinde değerlendirilmektedir (Griffiths, 1999; Olçay, 2016). Davranışsal bağımlılıklar, madde kullanımını içermemekle birlikte maddeye bağlı bağımlılıklar ile benzer psikolojik ve davranışsal özellikler göstermektedir. Bu tür bağımlılıklarda birey, bağımlılık geliştirdiği eylemi zihinsel acıyı hafifletmek, duygusal sıkıntılardan kaçınmak ya da kısa süreli bir rahatlama

sağlamak amacıyla bir araç olarak kullanmaktadır (Khantzian, akt. Yeltepe, 2013; Öztürk ve ark., 2007).

1.1.1.1. Davranışsal Bağımlılık

Davranışsal bağımlılık, bir davranışın alışılmışın dışında sıklık ve düzenli bir şekilde tekrar edilmesi sonucunda bireyin fiziksel, psikolojik, sosyal yapısında dengesizlik, yaşam düzeninde bozulma ve çevreye uyum sağlayamama durumu olarak ifade edilebilecek bir bağımlılık türüdür (Karaman & Kurtoğlu, 2009). Demetrovics ve Griffiths'e (2012) göre davranışsal bağımlılık, kişinin haz veren ve tekrarlayıcı bir davranışı yaşamında olumsuz etkilere yol açmasına rağmen sürdürmekten kendini alıkoyamaması olarak tanımlanmaktadır. Bir davranışın bağımlılık olarak tanımlanabilmesi için bireyin zihinsel olarak bu davranışa yoğunlaşması, duygusal durumunda değişkenlikler yaşaması, alışkanlık düzeyinde artış göstermesi, bırakma sürecinde yoksunlukla ilgili tepkiler ortaya koyması, sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşaması, davranışın tekrarlayıcı bir döngüye dönüşmesi, kendini kontrol etmekte zorlanması ve zarar verici sonuçlarına karşın bu davranışı sürdürmeye devam etmesi gibi çeşitli unsurları barındırması gerekmektedir (Arısoy, 2009; Günüç, 2009). Birey, yaşamında bir davranışın tekrarıyla ilgili zihinsel ve fiziksel kaynakları aşırı şekilde tüketmeye devam ediyorsa (özellikle başka bir görevle meşgulken zihinsel olarak bu davranışı sürekli düşünme veya bu eylemi planlama gibi durumlar söz konusuysa) bu durum davranışsal bağımlılık olarak değerlendirilebilmektedir (Dinç, 2017).

Davranışsal bağımlılıklar üzerine yapılan araştırmalar halen sürmekte ve toplumsal ile teknolojik alandaki ilerlemeler doğrultusunda bu bağımlılık türleri sürekli olarak yenilenmektedir. Mevcut veriler ışığında davranışsal bağımlılıklar aşağıdaki başlıklara ayrılmaktadır (Acıbadem, 2018; Demetrovics & Griffiths, 2012; Yargıç, 2017):

- Patolojik Kumar Bağımlılığı
- Yangın çıkarma
- Hırsızlık/Çalma

- Saç yolma
- Tırnak yeme
- Alışveriş Bağımlılığı
- Seks Bağımlılığı
- Egzersiz/Spor Bağımlılığı
- Dijital Oyun Bağımlılığı
- Sosyal Medya Bağımlılığı
- Çevrim içi Alış-veriş Bağımlılığı
- Kripto Para Bağımlılığı
- Çevrimiçi Cinsellik Bağımlılığı

1.1.2. Dijital Oyun Bağımlılığı

Teknolojinin hızla gelişmesi ve dijital dünyanın hayatımıza daha fazla entegre olmasıyla birlikte oyun kavramı önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Geleneksel olarak açık havada, sokaklarda veya parklarda oynanan oyunların yerini kapalı mekânlarda ve dijital ortamlarda gerçekleştirilen oyunlar almıştır (Giddings & Kennedy, 2008; Horzum ve ark., 2008). Sokak oyunlarının popülerliğini yitirmesi, dijital araçların sunduğu erişim kolaylığı, etkileşim çeşitliliği ve dijital araçların sunduğu olanaklar bu dönüşüme önemli ölçüde katkı sağlamıştır (Atılgan, 2008; Ergüney, 2017; Turkle, 2011). Dijital oyunlarla birlikte insanlar, gerçek yaşamda mümkün olmayan birçok eylemi bu sanal ortamda gerçekleştirme şansı bulmakta ve hayal edilebilecek pek çok unsuru deneyimleyebilmektedir (Ögel, 2012). Lieberman ve arkadaşları (2009), dijital oyun ekipmanlarının gelişmesiyle birlikte daha kolay erişilebilir, taşınabilir ve kullanılabilir hale geldiğini ve bu sebeple dijital oyunların erken yaşlardan itibaren bireylerin büyük bir zaman dilimini harcadıkları aktiviteye dönüştüğünü ifade etmektedir. Bu kolay erişebilirlik, bireylerin zamanlarının önemli bir kısmını sanal ortamlarda geçirmelerine ve dijital oyunlara karşı bağımlılık geliştirmelerine neden olmaktadır (Başdaş & Özbey, 2020; Karaca ve ark., 2016).

Horzum (2011), dijital oyun bağımlılığını bireyin uzun saatler boyunca oyun oynama davranışını durduramaması, gerçek hayat ile oyun dünyasını ayırt edememesi, kişisel sorumluluklarını ihmal etmesi ve oyun oynamayı diğer faaliyetlere tercih ederek öncelikli hale getirmesiyle kendini gösteren bir durum olarak tanımlamıştır. Yaşamın farklı alanlarında ciddi olumsuzluklara rağmen bireylerin oyun oynama alışkanlıklarını sürdürmeleri, dijital oyun bağımlılığının diğer bağımlılıklara benzer yanlarını ortaya koymaktadır. Dijital oyun bağımlılığı olan kişilerde aniden gelişen oyun oynama isteği, oyun oynanmadığında hissedilen huzursuzluk, oyun süresi ve davranışlarının kontrol edilememesi ile oyun oynama sıklığının giderek artması gibi belirtiler bu benzerliklere örnek olarak gösterilmektedir (Müller ve ark., 2014).

Bireylerin aile yapısındaki değişimler, güvensiz sosyal çevreler, şehirlerdeki betonlaşmanın artışı, yeşil alanların azalması ve teknolojik cihazların yaygınlaşması sonucunda hareketsiz yaşam tarzı giderek yaygınlaşmış ve bu durum akıllı telefonlar ve bilgisayar programları aracılığıyla erişilebilen dijital oyunların hayatımızda daha fazla yer edinmesine neden olmuştur (Çakır, 2013; Durmuş, 2007). Çalışan yetişkinler işyerindeki kısa molaları, ergenler ve çocuklar ise teneffüs aralarını ya da ders bitimindeki boş zamanlarını çevrim içi oyunlarla değerlendirmeyi planlamaktadır (Horzum ve ark., 2008). Newzoo'nun (2022) raporuna göre, dünya genelinde dijital oyun oynayan birey sayısı 3,2 milyara ulaşmış olup bu sayının 2025 yılı itibarıyla 3,5 milyara çıkması beklenmektedir.

Saatler boyunca dijital oyun oynayan birey genellikle yemek, uyku ve tuvalet gibi temel gereksinimlerini ertelemek durumunda kalmaktadır. Uzun süre hareketsiz kalmak, solunum, dolaşım, kas ve iskelet sistemlerinin işlevlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun yol açtığı çeşitli hastalıklar ise ilerleyen yıllarda ortaya çıkmaktadır (Hazar ve ark., 2017). Ayrıca dijital oyun oynayan birey, kendisini oyun karakterleriyle özdeşleştirdikçe gerçeklik ile kurgu arasındaki sınırların bulanıklaşmasıyla zamansızlık hissi yaşamaktadır. Bu durum bireyin hareketsiz olduğu anlarda bile oyun dünyasının devam ettiğini düşünerek eylemlerini şekillendirdiğini göstermektedir (Karahisar, 2013).

Dijital oyun bağımlılığının giderek yaygınlaşması, bu durumun bireylerin sağlığı üzerinde yarattığı olumsuz etkiler ve sosyal yaşamda yol açtığı sorunlar küresel düzeyde artan bir endişe kaynağı haline gelmiştir (Keya ve ark., 2020). Bu bağımlılığın etkilerini en aza indirmek için bireylerin teknolojiyi bilinçli kullanmaları, zamanı etkili planlamaları, farklı etkinliklere yönelmeleri ve toplumsal farkındalık ile destek mekanizmalarının güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Biddis & Irwin, 2010).

1.1.3. Dijital Oyun Bağımlılığın Belirtileri ve Tanı Kriterleri

Ilgaz (2015), *Game Addiction Scale for Adolescents* ölçeğini Türkçeye uyarlayarak dijital oyun bağımlılığının DSM kriterleri çerçevesinde yedi alt boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bu alt boyutlar şu şekildedir:

1. Belirginlik: Oyun, bireyin yaşamındaki en büyük öncelik haline gelmekte ve duyguları, düşünceleri, davranışları bu doğrultuda yönlendirmektedir.
2. Tolerans: Oyun oynama süresi ve sıklığı arttıkça birey daha fazla oyun oynama isteği duyarak her oturumda daha uzun süre oyun oynama ihtiyacı hissetmektedir.
3. Duygu Değişimi: Kişi oyun oynarken yüksek düzeyde eğlence ve duygusal tatmin olma durumu yaşamakta ve olumsuz ruh halinden kaçınmak için bu davranışını sürdürmektedir.
4. Geri Çekilme: Dijital oyun oynayan bireyin oyun oynayamayacak duruma gelmesi halinde huzursuzluk, sinirli ruh hali ve gerginlik yaşamasıdır.
5. Nüksetme: Belirli bir etkinliğin önceki örüntülerine geri dönmesi durumu olup uzun bir süre sonra kaçınma ya da kontrolsüzlük sonrası bağımlılığın en ileri seviyesine yeniden ulaşılmasıdır. Birey stresli bir dönem geçirdiğinde tekrar saatlerce oyun oynayarak eski alışkanlıklarına dönebilmektedir.
6. Çatışma: Aşırı oyun oynama davranışı bireyin aile üyeleri, arkadaşları ve iş/okul çevresiyle sık sık çatışmalar yaşamasına neden olmaktadır.
7. Sorunlar: Bireyde aşırı oyun oynama alışkanlığı nedeniyle meydana gelen ve bağımlılığın getirdiği olumsuz durumlardır.

Griffiths (2009) ise dijital oyun oynama davranışının aşırı seviyede olup olmadığını belirlemek için yedi ölçüt önermiştir. Bu ölçütlerden dördüne veya daha fazlasına evet denilmesi, bireyin sorunlu bir oyun oynama alışkanlığı geliştirdiğini göstermektedir:

1. Hemen her gün video oyunları oynuyor mu?
2. Tek bir oturumda saatlerce oyun oynadığı oluyor mu?
3. Heyecan veya keyif almak için oyunlara yöneliyor mu?
4. Oyun oynamadığında huzursuz, gergin veya rahatsız hissediyor mu?
5. Sosyal etkinlikler ya da sportif aktiviteler yerine oyun oynamayı mı seçiyor?
6. Ders çalışmayı reddedip vaktini oyun oynayarak mı geçirmek istiyor?
7. Oyun süresini azaltmak için çabalıyor fakat bu konuda başarısız mı oluyor?

1.1.4. Dijital Oyun Bağımlılığının Nedenleri

Erkılıç'a (2021) göre dijital oyunların yoğun şekilde tercih edilmesinin arkasında bireylerin boş zamanlarını değerlendirme ihtiyacı, fiziksel etkinliklere yeterince katılamama, akran grupları içerisinde kabul görme arzusu ve stresli yaşantılardan uzaklaşma isteği gibi gerekçeler yer almaktadır. Bununla birlikte bireyin gündelik yaşamında sürdürülebilir hobilerinin olmaması ya da kişilerarası iletişim kurmakta zorlanması da dijital oyunlara yönelimi artıran unsurlar arasında değerlendirilmektedir. Yönet (2018), zamanı etkili kullanamama durumunun da dijital oyun bağımlılığı üzerinde belirleyici bir etken olduğunu belirtmektedir. Orhan (2018), bireylerin bilgisayar oyunlarına yönelme nedenlerini eğlenme, mevcut bir alternatifin bulunmaması, zorluklarla baş etme, rahatlama ve zaman geçirme arzusu gibi başlıklarda toplamaktadır. Aynı zamanda dijital oyunların iletişim, çeşitlilik, rekabet ve düşsel dünyalar sunma gibi işlevleriyle kullanıcıyı uzun süre meşgul eden ortamlara dönüşebildiğini de ifade etmektedir. Koçoğlu'na (2021) göre bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, yaşam koşulları ve akademik ya da kişisel başarıya ulaşamama gibi durumlar da oyunlara yönelme davranışını beslemektedir. Problem çözme ve çatışma yönetimi konusunda yetersizlik yaşayan bireyler karşılaştıkları duygusal zorlanmalar karşısında kaçış davranışı olarak dijital oyunlara başvurabilmekte, bu durum ise zamanla bağımlılık riskini artırmaktadır.

Bireylerin dijital oyunlara yönelmesinde etkili olan önemli faktörlerden biri de sosyal etkileşim ihtiyaçlarını gerçek yaşamda yeterince karşılayamamalarıdır. Bu eksiklik, bireyleri dijital oyunlar aracılığıyla sosyal bağlar kurmaya yönlendirebilmektedir (Batmaz & Çelik, 2021; Lee ve ark., 2019). Koçak ve Köse'nin (2014) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada, bireylerin akranlarıyla iletişim kurma isteği ve sosyal bir bağ oluşturma ihtiyaçlarının dijital oyunlara yönelmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle sosyal etkileşimlerini büyük ölçüde çevrim içi ortamlarda sürdüren bireyler, zamanla dijital oyunlar aracılığıyla arkadaşlık ilişkileri geliştirmeye eğilim göstermektedir (Yengin, 2019). Bu durum, bireylerin zamanlarının önemli bir kısmını sanal ortamlarda geçirmelerine ve dijital oyunlara olan bağımlılıklarının artmasına neden olabilmektedir (Başdaş & Özbey, 2020; Karaca ve ark., 2016).

Yaşamın çeşitli alanlarında karşılaşılan güçlükler bireylerde stres yaratabilmekte, bu stresi yönetmede zorlanan bireyler dijital oyunları bir kaçış aracı olarak kullanabilmektedir. Özellikle yoğun stres altında olan bireyler, yaşadıkları problemleri unutmak ve rahatlamak amacıyla dijital oyunlara yönelmektedir (Labana ve ark., 2020). Ayrıca öz-saygısı düşük olan bireyler gerçek yaşamda deneyimledikleri yetersizlikleri sanal ortamlarda telafi etme ve kendi değerlerini bu platformlarda kanıtlama çabası içine girebilmektedir (Chang & Kim, 2020; Kim ve ark., 2017; Zhou & Leung, 2012).

Oynanan dijital oyunların özellikleri de dijital oyun bağımlılığına neden olabilecek önemli etkenlerden biridir (Lee & Kim, 2017). Oyunlardaki dikkat çekici grafikler, ses efektleri ve görsel unsurlar, bireylerin oyun oynamaktan keyif almasını sağlarken aynı zamanda fizyolojik olarak bazı hormonların salgılanmasına da neden olmaktadır. Bu durum bireyde daha fazla oyun oynama isteği yaratmakta, oyun oynama süresinin uzamasına neden olmakta ve sonuç olarak dijital oyun bağımlılığının gelişmesine yol açmaktadır (Coşkun & Filiz, 2019).

1.1.5. Dijital Oyun Bağımlılığına Karşı Önleyici Yaklaşımlar

Ebeveyn İlgi ve Denetimi: Dijital oyun bağımlılığının çocuklar ve ergenler üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla ebeveynlerin önemli rolleri bulunmaktadır. Bu görevlerden biri ve belki de en kritik olanı, sağlıklı bir ebeveyn-çocuk bağının geliştirilmesidir (Chang & Kim, 2020; Lee & Kim, 2017). Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarıyla güçlü ve samimi bir iletişim kurması, ilişkilerini kuvvetlendirecek adımları atmaları, duyarlı ve sevgi dolu bir tavır benimsemeleri ve birlikte zaman geçirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Milani ve ark., 2018; Tetik & Aktan, 2021).

Dijital oyun bağımlılığını önlemede bir başka önemli unsur, ebeveynlerin çocuklarını yeterli ölçüde gözlemlemesi ve kontrol etmesidir (Yıldız ve ark., 2022). Dijital oyunların kontrolsüz şekilde oynanmasını engellemek amacıyla ebeveynlerin çocuklarının hangi tür oyunlara yöneldiğini ve bu oyunlara ne kadar vakit ayırdığını gözlemlemeleri önemlidir (Elsayed, 2021; Muslu & Aygün, 2020). Ebeveynler aynı zamanda çocuklarına uygun dijital oyunların belirlenmesi, oyun sürelerinin sınırlandırılması ve oyun oynama izninin hangi görevlerin tamamlanmasına bağlı olacağının kararlaştırılması gibi konularda etkin bir sorumluluk üstlenmelidir (Bilgiç & Seferoğlu, 2020; Elsayed, 2021; Eyimaya ve ark., 2020; Sırakaya & Seferoğlu, 2018).

Ebeveynlerin bu denetimleri etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için dijital teknolojileri temel düzeyde kullanabilmeleri gerekmektedir. Ebeveynlerin bu denetimleri etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için dijital teknolojileri temel düzeyde kullanabilmeleri gerekmektedir. Ebeveynlerin dijital oyun bağımlılığının çocuklar ve ergenler üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin farkındalığa sahip olmaları ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, ebeveynlerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarını sağlamak amacıyla seminerler ve benzeri eğitim etkinlikleri düzenlenmeli; bu etkinliklere katılımları desteklenmeli ve teşvik edilmelidir (Guo & Li, 2022; Kim ve ark., 2017; Muslu & Aygun, 2020; Tian ve ark., 2019; Yiğit & Seferoğlu, 2017).

Dijital oyunlara yönelik bağımlılık davranışını engelleme ve bu durumla başa çıkma sürecinde ebeveynlerin rolüne ilişkin çeşitli öneriler literatürde yapılan çalışmalar ışığında sunulmuştur (King & Delfabbro, 2020; Mun & Lee, 2023):

- Oyun etkinlikleri çoğunlukla ev ortamında gerçekleşmektedir. Bu sebeple evin düzeni, oyun oynama rahatlığını ve ulaşılabilirliğini sınırlayacak ya da uzun süreli oyun oturumlarının ihtimalini düşürecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Oyun oynama alışkanlıkları, dijital oyun sürelerine sınır getirmek, düzenli aralar verilmesini sağlamak için alarm kullanmak ya da oyun saatlerini günün daha uygun zamanlarına kaydırmak gibi yöntemlerle ebeveyn gözetimi altında düzenlenmeli ve kontrol edilmelidir.
- Oyun oynanan ortamda ışıkların açık tutulması, ekranın üst kısmında bir saat bulundurulması, oyuncunun görüş alanında bir pencere olması, kendisini görebileceği bir aynanın yerleştirilmesi ve oyunun ses düzeyinin azaltılması gibi düzenlemelerle bireyin gerçeklikle bağını güçlendirerek oyuna aşırı derecede kendini kaptırmasının önüne geçilmelidir.
- Rekabetçi yapıya sahip ve uzun süre boyunca oynanması gereken riskli oyunlardan kaçınılması önerilmektedir.
- Aile üyelerinin birlikte vakit geçirebileceği etkinlikler planlanmalı ve ebeveyn ile çocuk arasında samimi, destekleyici ilişkiler geliştirilmelidir.
- İhtiyaç duyulması durumunda bir uzmandan profesyonel yardım alınması önemlidir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Farkındalığı Kazandırma: Dijital oyun bağımlılığına yönelik çözüm sağlamak için uygulanabilecek yaklaşımlardan biri, çocuklar ve ergenlere bu bağımlılıkla ilgili farkındalık kazandırmaktır. Çocuklar ve ergenler için dijital oyun bağımlılığının taşıdığı potansiyel zararları, bu zararlardan nasıl korunabileceklerini ve dengeli bir dijital oyun alışkanlığının nasıl olması gerektiğini anlatan bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır (Abou-Naaj & Nachouki, 2021; Örnek & Gündoğmuş, 2022). Ayrıca bu tür seminerlerin tutum ve davranış değişikliklerini sağlamada ergenlik döneminden sonra daha az etkili

olabileceği dikkate alındığında, seminerlerin özellikle ergenlik dönemi ve öncesinde uygulanması gerektiği vurgulanmalıdır (Apisitwasana ve ark., 2018).

Oyun Dışı Etkinliklere Yönlendirme: Çocuklar ve ergenler, dijital oyunlara bağımlı hale geldiklerinde, tüm dikkatleri oyunlarda yoğunlaşmakta ve bu oyunlara aşırı vakit harcamaktadırlar. Bu nedenle onları oyun dışında zaman geçirebilecekleri etkinliklere yönlendirmek, bağımlılığın önlenmesinde önemli bir adım olmaktadır (Kim ve ark., 2017). Oyun dışı etkinlikler söz konusu olduğunda literatürde en fazla önerilen aktivitelerden biri spor yapmaktır. Bu çerçevede, dijital oyun bağımlılığı yaşayan bireylerin ilgi duydukları spor dallarına yönlendirilmesi, bu sorunun çözülmesi adına yardımcı olacaktır (Albayrak ve ark., 2021; Başdaş & Özbey, 2020; Lee & Kim, 2017). Sporun yanı sıra bireylerin sanatsal faaliyetlere katılımını teşvik etmek, evcil hayvan beslemeleri için fırsatlar sunmak ve aileleriyle birlikte dışarıda vakit geçirmelerini sağlamak, dijital oyun bağımlılığının çözümüne dair katkı sağlayacak diğer etkili yöntemlerdir (Elsayed, 2021; Karaca ve ark., 2016; Lee & Kim, 2017).

1.1.6. Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Araştırmalar

1.1.6.1. Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çevrim içi oyun bağımlılığıyla ilgili yapılan bir çalışmada, saldırganlık ve narsistik kişilik özelliklerinin bu bağımlılıkla anlamlı düzeyde pozitif, özdenetimin ise anlamlı düzeyde negatif ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca aile ve arkadaş ilişkilerinden düşük doyum alan bireylerin çevrim içi oyun bağımlılığına daha yatkın oldukları belirlenmiştir (Kim ve ark., 2008).

Çocuk ve ergenlerin dijital oyun kullanımı üzerine yapılan bir araştırmada, 9–18 yaş aralığındaki bireylerin oyun oynama alışkanlıkları ve bu alışkanlıkların günlük yaşama etkileri incelenmiştir. Katılımcıların %43'ü ev ortamında dijital oyun kullanımına yönelik çeşitli sınırlamalar uygulandığını belirtmiştir. Bu sınırlamaların %45'i oyun süresiyle, %55'i ise oynanan oyun türleriyle ilişkilidir. Bununla birlikte dijital oyunların bazı bireyler için evdeki sorumluluklardan kaçınma aracı hâline

geldiği, katılımcıların dörtte birinin bu oyunları kaçış amaçlı kullandığı ve yaklaşık %20'sinin ders ve ödevlerini ihmal ettiği gözlemlenmiştir (Gentile, 2009).

671 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada, dijital oyun oynayan bireylerin derslere sık sık devamsızlık yapmaları nedeniyle akademik başarılarının düşük olduğunu ve ödev yapmaktan kaçınmak için oyun oynama eğilimlerinin artığı tespit edilmiştir (Burgess ve ark., 2012). Ergen bireylerle yapılan başka bir çalışmada ise dijital oyun bağımlılık puanı yüksek olan bireylerin daha depresif belirtiler gösterdiği, davranışsal problemler yaşadığı ve düşük akademik başarıya sahip oldukları tespit edilmiştir (Brunborg ve ark., 2014).

Avrupa genelinde gerçekleştirilen çok merkezli bir araştırmada, 14–17 yaş aralığındaki gençlerin dijital oyun kullanımına yönelik eğilimleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, erkeklerin çevrim içi oyun oynama oranlarının kızlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı arttıkça bireylerin sosyal yeterlilik düzeylerinin ve akademik başarılarının azaldığı, yani bağımlılık ile bu iki değişken arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Müller ve ark., 2014).

Ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, depresif belirtiler ile dijital oyun oynama arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Bulgular, aşırı dijital oyun oynama davranışının ergenlikten erken yetişkinlik dönemine geçişte büyük ölçüde değişkenlik gösterdiğini ve genellikle geçici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca aşırı oyun oynama depresif belirtilerin artmasına yol açarken cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkeklerin kızlara kıyasla daha fazla depresif belirti sergilediği belirlenmiştir (Mikuska & Vazsonyi, 2017). Üniversite öğrencileri arasında yapılan bir çalışmada ise oyun bağımlılığı olan bireylerin öğrenme katılımı, akademik hayata verilen önem, öğrenme motivasyonu ve öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği saptanmıştır. Ayrıca bu durumun öğrencilerin lisans eğitimlerini tamamlama süreçlerini dahi engelleyebileceği ortaya konulmuştur (Sun ve ark., 2023).

1.1.6.2. Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri çeşitli demografik özellikler doğrultusunda incelenmiştir. Bulgular, erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ekonomik kaynaklara erişimi daha fazla olan öğrencilerin daha sınırlı imkânlara sahip yaşıtlarına göre bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar sahibi olmanın ise dijital oyun bağımlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır (Horzum, 2011).

Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada, internet bağımlılığı ile dijital oyun oynama bağımlılığı arasında anlamlı ve pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca utangaçlık düzeyinin iki bağımlılık türüyle de anlamlı biçimde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Ayas, 2012). Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, dijital oyun bağımlılığı düzeyleri cinsiyet ve ebeveynin eğitim durumu değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin dijital oyunlara yönelik bağımlılık puanlarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerinin eğitim seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerin de daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Gökçearslan & Durakoğlu, 2014).

Çok oyunculu çevrim içi oyunlarla ilgili yürütülen bir araştırmada, bireylerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Araştırma bulguları oyun bağımlılığı düzeyi yüksek olan bireylerin saldırganlık puanlarının da anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra erkek katılımcıların fiziksel saldırganlığa yönelik eğilimlerinin kadınlara oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Demirtaş & Çakılcı, 2014). İlkokul öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, dijital oyunlara yönelik bağımlılık düzeyi ile aile içindeki etkileşimleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Aile üyeleriyle sağlıklı ve destekleyici olmayan iletişim biçimlerinin yanı sıra bilgisayar karşısında geçirilen sürenin artmasının çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur (Zorbaz ve ark., 2014). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerle

gerçekleştirilen bir araştırmada, dijital oyun oynama alışkanlıklarının öğrencilerin günlük sosyal etkileşimleri ve okul yaşamındaki akademik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, dijital oyunların öğrencilerin sosyal ilişkileriyle akademik başarı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir (Torun ve ark., 2015).

Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, dijital oyunlara yönelik bağımlılık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş, erkek öğrencilerin bağımlılık riskinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çavuş ve ark., 2016). Dijital oyun bağımlılığının psikolojik ihtiyaçlar temelinde ele alındığı bir çalışmada ise erkek öğrencilerin bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğu ve özerklik ile ilişki kurma gereksinimlerinin bu bağımlılığı azaltıcı bir işleve sahip olduğu saptanmıştır (Eraslan & Dursun, 2018).Oyun bağımlılığı ile bireylerin öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanan bir başka araştırmada ise dijital oyunlara yönelik bağımlılıkla mutluluk düzeyleri arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Odabaşı, 2016).

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama davranışlarının sosyal yaşantılarına etkisini inceleyen bir çalışmada, ebeveyn görüşleri üzerinden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Sonuçlar, çoğu velinin dijital oyunların öğrencilerin sosyal etkileşimlerine olumsuz katkı sağladığını düşündüğünü göstermiştir (Çelik & Ulusoy, 2019). Çevrim içi oyunlara yönelik bağımlılıkla sosyal destek algısı ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkileri ele alan bir araştırmada ise oyun bağımlılığı ile sosyal destek ve psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Yıldırım, 2019). Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise dijital oyun bağımlılığı, iletişim becerileri ve yalnızlık algısı arasındaki ilişkiler incelenmiş, erkek öğrencilerin bağımlılık puanlarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve yalnızlık algısının hem cinsiyet hem de oyun oynama süresiyle anlamlı şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Kanat, 2019).

1.2. Ergenlik

İnsan gelişimi farklı aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu süreçlerden biri de olgunlaşma anlamına gelen ergenlik dönemi olarak tanımlanmaktadır (Koçak, 2008). İnsanların hayatları boyunca süregelen değişim ve gelişim süreçlerinden biri sayılan ergenlik, gelişimin kritik evrelerinden biri olarak görülmektedir (Erdoğan, 2015).

1.2.1. Ergenliğin Tanımı

İngilizce'de "adolescent" şeklinde ifade edilen ergen kelimesi, Latince'de "adolescentia" olarak kullanılmakta ve "olgunluğa doğru ilerleyen" anlamını taşımaktadır (Öztürk, 2006). Psikiyatri Sözlüğü'nde ergenlik, fiziksel ve duygusal süreçlerin başlamasıyla birlikte cinsel ve psikososyal olgunlaşmanın gerçekleştiği, bireyin bağımsızlık kazanarak toplumsal üretkenliğini geliştirdiği, belirli bir zaman aralığına net olarak sığmayan fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerin görüldüğü bir dönem olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

1.2.2. Ergenlik Dönemine İlişkin Gelişimsel Süreçler

Fiziksel gelişim: Ergenlik döneminde boy ve kilo artışına ek olarak belirgin biyolojik değişimler ve ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişimi, çocuğun cinsel olgunlaşma sürecini oluşturmaktadır (Plotnik, 2009; Taşçı, 2013). Bu dönemde kollar, eller, ayaklar ve bacaklar vücudun diğer bölgelerine göre daha hızlı bir gelişim göstermektedir (Çelik, 2013). Ergenliğe geçişle birlikte kızların fiziksel yapıları daha yuvarlak bir form kazanırken erkeklerde ise vücut hatları belirginleşmekte ve daha keskin bir görünüm almaktadır. Genç kızlarda vücut yağ oranındaki hızlı artış, erken ergenlik döneminde kilo alımına daha fazla odaklanmalarına neden olabilmektedir (Köse, 2013; Taşçı, 2013). Bu süreçte dış görünüşe aşırı önem verme ve ideal beden imgesi oluşturma eğilimi sıkça görülmektedir. Bu durum, ergenlerin benlik saygısı üzerinde belirgin etkiler yaratabilmektedir. Nitekim beden algısına ilişkin olumsuz düşüncelerin benlik saygısını olumsuz yönde etkilediğine dair bulgular bulunmaktadır (Erkaya ve ark., 2018; Mercader ve ark., 2018; Zabinski ve ark., 2007).

Duygusal gelişim: Bu dönemde birey farklı duyguları eş zamanlı olarak hissetmekte ve bu duyguların bazılarını ilk kez yaşamaktadır. Duygusal dalgalanmaların arttığı bu dönemde duyguların çocuklar ve yetişkinlere kıyasla daha sık, yoğun ve düzensiz bir şekilde dışa vurulduğu görülmektedir (Guyer ve ark., 2016). Öte yandan daha geniş bir duygu yelpazesi üzerinde farkındalık kazanmak, duyguları anlamak ve bunları ifade edebilmek için yeni beceriler geliştiren birey, bu süreçte duygusal karışıklıklar yaşadığı bir dönem geçirmektedir (Newman & Newman, 2006). Ani heyecanlanma ve aşırı duygusal tepkiler gösterme gibi durumlar da bu dönemde yaygın olarak görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2000). Ergen birey, geleceğe dair endişelerinin yanı sıra umut verici düşünceler ve bu düşüncelerle bağlantılı duygular da hissedebilmektedir. Karşı cinse yönelik duygusal değişimlerin ve artan ilgilerin etkisiyle ergenler, bu dönemde ilgi gösterdikleri kişilerle dahi anlaşmazlık yaşayabilmektedir (Durar, 2017).

Ergenlik döneminin temel amaçlarından biri, bireyin kendi duygusal dünyasına dair farkındalık kazanması ve başkalarının duygularına karşı empatik bir yaklaşım geliştirebilmesidir. Bu gelişim süreci, bireyden bireye farklılık gösterebilmekte ve çoğunlukla duygusal zekâ düzeyiyle ilişkilendirilmektedir (Goleman, 1994). Ergenlik döneminde bireyler yakınlık, bağımsızlık ve bağlılık gibi kavramlar arasında denge kurmaya çalışırken aynı zamanda ilişkilerde yaşanan sorunlara çözüm bulma çabası içine girmektedir (Langa, 2010). Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişimine yönelik tutumları, çocukların duygusal istikrar kazanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Swartz & Bhana, 2009).

Zihinsel gelişim: Bu dönemde birey, daha fazla geleceğe yönelik planlar yapma ve soyut düşünceler geliştirme eğilimi göstermektedir (Gander & Gardiner, 1993). Piaget (2013), zihinsel gelişim aşamalarını yaş gruplarına göre sınıflandırmış; 11 yaş ve sonrasını "soyut işlemler dönemi" olarak tanımlamıştır. Bu evreyle birlikte ergen birey varsayımsal düşünme becerileri geliştirerek olasılıklara dayalı fikirler üretebilmekte ve geleceğe yönelik hedefler belirleyebilmektedir. Bu dönemde birey, geleceği göz önünde bulundurarak hem bilişsel hem de duygusal yaklaşımlar geliştirme kapasitesine sahip olmaktadır (Huitt & Hummel, 2003).

Psikososyal gelişim: Ergenlik dönemi, bireyin psikososyal gelişiminin temel yapı taşlarının atıldığı, içsel değerlerinin, ilgi alanlarının ve ilişkilerinin şekillendiği bir süreçtir. Bu süreçte birey, ailesinden bağımsızlaşma arzusu ile birlikte toplumsal kimliğini oluşturma çabası içine girmektedir (Steinberg, 2010). Aile içerisindeki rol modellerinden uzaklaşarak kendi kimliğini inşa etmek adına dış dünyadan ilham almaya başlayan ergen, çevresindeki kişilerden aldığı izlenimlerle kendisi için uygun gördüğü yeni rol modelleri belirlemektedir. Kimlik gelişimi tamamlanana kadar ergen, bu rol modelleri üzerinden kendi değerlerini, hedeflerini ve kimlik anlayışını şekillendirmeye devam etmektedir (Apakgün, 2015). Bu dönemde çevresel faktörler, bireyin düşünsel yapılarının temelini atarak yaşamı boyunca sürecek şemalar ve yargıların oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Aydın, 2013; Yavuzer, 2013). Bu dönemde bireye empatiyle yaklaşılmadığında toplumsal olarak dışlanma ve yabancılaşma hissiyatı yaşamaktadır (Köse, 2013).

1.3. Oyun Kavramı

Oyun, insanlık tarihinin en eski ve evrensel etkinliklerinden biri olup farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Huizinga (2018), oyunu bireylerin gönüllü olarak katıldığı, belirli kurallar çerçevesinde yapılandırılmış ve gündelik yaşamın olağan akışından bağımsız olarak varlık gösteren bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Salen ve Zimmerman (2004), oyunu belirli kurallar çerçevesinde yürütülen, etkileşimli ve eğlence temelli bir yapı olarak ele almıştır.

Eugen Fink (2015), oyunu bireyin yaşam yolculuğunda yenileyici bir durak, zihinsel ve duygusal arınma, ağır sorumluluklara kısa bir ara ve ruhu ferahlatan bir özgürlük anı olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanıma göre oyun, bireylerin günlük aktivitelerinin dışında kalan zaman diliminde, günlük yaşamın rutin ve sorumluluklarından bağımsız olarak geçici bir alternatif gerçeklik sunan; belirli bir amaç doğrultusunda, sınırlı mekân ve zaman içinde özgün kurallara dayanarak, isteğe bağlı katılımla gerçekleşen; beceri, analitik düşünme, dikkat ve tesadüfe dayalı; katılımcıların yanı sıra izleyicileri de içeren, çok çeşitli duyguların eşlik ettiği ve ekonomik bir getirisi bulunmayan keyifli etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Caillois, 2001; Hazar, 2016).

Montessori (1975), oyunu çocukların doğal öğrenme süreçlerini destekleyen ve geliştirici bir faaliyet olarak görmektedir. Fröebel (1985), oyunu çocukların iç dünyalarını ifade edebilmeleri, yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve öğrenme süreçlerini desteklemeleri açısından temel bir etkinlik olarak tanımlanmıştır. Oyun, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanarak kendi dünyasını keşfetmesini, çevresini anlamlandırmasını ve sosyal rolleri deneyimleyerek etkileşim becerilerini geliştirmesini mümkün kılmaktadır (Akandere, 2013; Oktay, 2003).

1.3.1. Oyunun Tarihsel Gelişimi

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yönelik ilk adımlarını doğadaki hayvanların davranışlarını gözlemleyerek atmışlardır. Jest ve mimiklerin yanı sıra doğadaki sesleri ve hayvan seslerini kullanarak kendilerini ifade etme biçimleri geliştirmişlerdir. Bu süreç, taklidin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Hazar, 2000). İnsanoğlu, avcılık yaparak hayatta kalırken hayvanları gözlemleyip avlanma yöntemlerini hareketler ve seslerle taklit ederek oyun anlayışının temellerini atmışlardır (Çoban & Nacar, 2008). Sopalar ve taşlarla hedefe nişan alma gibi oyunlar, saklambaç sırasında ebenin oyuncuları yakalama çabası ya da oyuncuların kaleye ulaşmaya çalışması eski insanların avlanma sırasında sergilediği hareketleri çağrıştırmaktadır (Yengin, 2010). Doğada hayvanların ve kendi yaşam alanlarındaki insanların sergiledikleri hareketleri izleyen ve taklit eden çocuklar, zamanla bu gözlemlerden ilham alarak kendilerine özgü davranış biçimleri geliştirmiş ve bu biçimleri oyunlara dönüştürmüştür. Bu oyunlar ise nesilden nesle aktarılarak günümüze kadar taşınmıştır (Hazar, 2017; Yalçın ve ark., 2017).

Arkeolojik bulgular ışığında bilinen en eski oyun araç gereçlerinin çoğunlukla Mısırlılar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Mısır'da M.Ö. 3500'lü yıllarda oynandığı tahmin edilen Senet oyunu, tarihteki en eski oyunlardan biridir (Cengiz, 2008). Eski Mısır'da Senet ve Mehen gibi masa oyunları, dini ritüellerde ve günlük eğlencelerde önemli bir role sahipti (Piccione, 1980). Senet oyununda kullanılan tahta ve taşlar, tarihin ilk masa oyunları arasında yer almakta olup günümüz satrancının atası olarak değerlendirilmektedir (Gürcan, 2007). Ayrıca Mısır mezarlarında keşfedilen

topraktan bebekler, içine tohum konulmuş çıngıraklar ve tekerlekli küçük at figürleri o dönemde oyun kültürünün varlığına işaret etmektedir (Onur, 2019).

Mezopotamya, insanlık tarihinin en eski uygarlıklarına ev sahipliği yapmış ve bu medeniyetlerin oyunlara olan ilgisi dikkat çekmiştir. Mezopotamya'da bilinen en eski oyunlardan biri olan Kraliyet ur oyunu, ismini aldığı Ur Kral Mezarları'nda bulunmuş olup günümüzde British Museum'da sergilenmektedir (Depaulis, 2020). Mezopotamya'da oynanan bu oyun, stratejik düşünme ve planlama yeteneklerini geliştirmesiyle de bilinmektedir (Finkel, 2007).

Arkeolojik bulgular ve eski yazılı eserler, Eski Yunan ve Roma toplumlarında oyunların çocuklar ve yetişkinler arasında geniş bir yer tuttuğunu ve günlük yaşamın önemli bir parçası olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (Bener, 2008). Bu dönemde dans, şarkı ve jimnastik gibi oyunlar, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmiş ve okullarda hem eğlence hem de öğrenme süreçlerini birleştiren bir yöntem olarak uygulanmıştır (Karakaya, 2008). Roma'da ise oyunlar, daha çok pratik beceriler kazandırmaya yönelik olmuştur. Çocuklara, oyunlar aracılığıyla gelecekteki askerlik ya da liderlik görevlerine yönelik strateji ve disiplin kazanmayı öğretmek hedeflenmiştir (Layne, 2008).

Türklerin oyun anlayışı ve çocuk oyunları, tarih boyunca kültürel mirasın önemli bir parçası olarak yaşatılmış ve Dîvânu Lugâti't-Türk gibi eserlerde kayıt altına alınmıştır. Kaşgarlı Mahmud, çocuklar arasında oynanan tepük oyununu şu şekilde tanımlamaktadır: "Bir yuvarlak cismin etrafına hayvan kılı, keçe veya bez gibi malzemeler sarılarak büyükçe bir top oluşturulurdu. Çocuklar, bu topu tekmeleyerek eğlenirlerdi. Bu oyun, bedensel gelişimi desteklemek ve mücadele ruhunu pekiştirmek için faydalıydı" (Atalay, 1998). Farklı Türk topluluklarında dokuz kumalak veya dokuz korgol gibi adlarla bilinen Mangala oyunu ise zekâ ve stratejiye dayalı yapısıyla dikkat çekmekte ve tarihsel olarak Türklerin gelişmiş kültürel yapısını yansıtmaktadır (Küçükyıldız, 2015).

Orta Çağ ve Rönesans dönemdeki çocukların oyuncaklara sahip olma ve onlarla oynama imkânı, büyük ölçüde ebeveynlerinin sosyal sınıfına bağlı olarak gelişmektedir. İyi gelir seviyesine sahip burjuva ailelerinin çocukları pahalı ve kaliteli oyuncaklarla oynamaktadır. Buna karşın işçi sınıfından gelen çocuklar, ailelerinin geçimine yardımcı olmak zorunda oldukları için yalnızca ailelerinin yaptığı ve genellikle babalarının mesleğiyle ilgili oyuncaklarla vakit geçirebilmektedir (Onur, 2019).

Sanayi Devrimiyle birlikte tarım ve zanaat odaklı geleneksel toplum yapısından makinelerle üretimin ön planda olduğu sanayi toplumuna geçiş, çocukların günlük yaşamındaki zaman ve mekân kavramını değiştirmiştir. Kırsal alanlardan kentlere göçle birlikte oyun, çocuklar için daha sınırlı alanlarda, sokaklar ve yeni gelişen park gibi kamusal alanlarda gerçekleşmeye başlamıştır (Canlı & Demirarslan, 2020). Bununla birlikte Endüstri Devrimi'nin etkisiyle seri üretimin yaygınlaşması, oyun ve oyuncak kavramında da dönüşüm yaratmış; bu dönemde parçaları takılıp çıkarılabilen mekanik oyuncakların üretimine başlanmıştır. Seri üretim tekniklerinin gelişmesiyle birlikte bu tür oyuncaklar daha düşük maliyetle üretilmiş ve daha geniş kitleler için ulaşılabilir hâle gelmiştir (Heskett, 1980).

20. yüzyılda Atari gibi öncü şirketlerin geliştirdiği video oyunları, oyun anlayışını fiziksel oyuncaklardan sanal platformlara taşıyarak yeni bir dönem başlatmıştır. Nintendo ve Sega gibi şirketler, ev konsolları ve arcade oyun makineleriyle (genellikle oyun salonlarında bulunan jetonla çalışan interaktif oyun makineleri) oyun deneyimini ev ortamına taşımıştır (Ceylani, 2018). Bu süreçte teknolojik ilerlemelerle birlikte video oyunlarının grafikleri, oynanış mekanikleri ve hikâye anlatımları daha karmaşık bir hal almış, 20. yüzyılın sonunda ise internetin yaygınlaşmasıyla çevrimiçi çok oyunculu oyunlar hayatımıza girmiştir (Kara, 2014).

21. yüzyıl gelişmiş grafik motorları, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerle dijitalleşmenin oyun deneyimini daha gerçekçi ve etkileşimli hâle getirdiği bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Bogost, 2007). Dijital oyunlar, geleneksel oyunlardan farklı olarak fiziksel mekân zorunluluğunu ortadan kaldırmış

ve oyunculara sanal ortamda etkileşim imkânı sunarak oyun kültürünü yeni bir boyuta taşımıştır. Bu değişim, oyunculara gerçek dünyadan bağımsız alternatif gerçeklikler sunarken sanal dünyada sağlanan interaktif deneyimler ve oyun içi etkileşimler sayesinde kullanıcıları farklı bir düzeye taşıyarak oyun kültürünün sanal ortamlarda yeniden şekillenmesine olanak sağlamıştır (Erzengin, 2019; Ryan, 2001). Oyunlar, tek oyunculu modda yapay zekaya karşı oynanabileceği gibi çok oyunculu modda da çevrim içi veya çevrim dışı olarak diğer oyunculara karşı oynanabilmektedir (Anderson & Dill, 2000; Frasca, 2001; Öztürk, 2020). Ayrıca, e-sporun yükselişiyle oyunlar sadece eğlence aracı olmaktan çıkıp profesyonel bir kariyer ve topluluk oluşturan bir alan haline de gelmiştir (Nazlı & Yağmur, 2021).

1.3.2. Oyun Teorileri

1.3.2.1. Klasik Oyun Teorileri

Klasik oyun teorileri, oyunların amaçları ve özelliklerine dair görüşler sunan, 19. ve 20. yüzyılın ilk dönemlerinde oluşturulan ve felsefi düşüncelere dayanan teorilerdir (Arslan, 2016). Bu teoriler dört temel kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar arasında fazla enerji teorisi, dinlenme-yeniden yaratma teorisi, öncül deneme teorisi ve bağlantı kurma teorisi yer almaktadır (Çoban & Nacar, 2008; Sevinç, 2004).

Fazla Enerji Teorisi: Fazla Enerji Teorisi, insanların sahip oldukları fazla enerjiyi tüketmek için oyun oynadıklarını vurgulamaktadır. Fazla enerji organizmada zaman geçtikçe baskıya yol açmakta ve baskıyı dengelemek adına oyunu bir araç olarak kullanmaktadır (Dockett & Fleer, 1999). Çocuklar, yetişkinlerin iş ve hayatta kalma gibi zorunluluklarına sahip olmadıkları için daha fazla serbest enerjiye sahiptirler. Dolayısıyla enerjilerini dengelemek ve rahatlamak için daha fazla oyun oynamaktadırlar (Verenikina ve ark., 2003). Fazla enerjinin dengelenmesine yönelik oynanan oyunun türü ve içeriği ise önemli görülmemektedir (Sevinç, 2005).

Dinlenme-Yeniden Yaratma Teorisi: Bu teori, insanların oyun ve eğlence aktivitelerine katılmalarının, günlük yaşamın fiziksel ve zihinsel yorgunluklarından kurtulmak ve enerjilerini yeniden kazanmak için dinlenmeye ihtiyaç duyduğunu

savunmuştur. Dinlenme, bireyin hayatın gereklilikleri dışındaki etkinliklerle uğraştığında gerçekleşmekte ve bu şekilde kendini yenilemektedir. Oyun ise keyif verici aktivite olmanın ötesinde harcanan enerjinin tekrar elde edilmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır (Çakmak & Elibol, 2013).

Öncül Deneme Teorisi: Bu görüşe göre oyun, gelecekteki faaliyetler için bir tür hazırlıktır (Kaya, 2013). Çocuklar gelecekte sergileyeceği davranışları, görevleri ve sorumlulukları içgüdüsel olarak oyunlar aracılığıyla önceden deneyimleyerek öğrenmektedir. Çocuklar, oyun oynayarak motor becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve sosyal etkileşim kapasitelerini artırarak çevrelerini keşfetmelerine ve değişen koşullara uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır. Böylelikle oyun, çocukların kendi toplumlarında ihtiyaç duyacakları görevler ve gelecekteki rollerine yönelik bir hazırlık ortamı sunmaktadır (Aksoy, 2014; Kozcu, 1991).

Bağlantı Kurma Teorisi: Bağlantı kurma teorisine göre oyun içgüdüsel olarak ağaçlara tırmanma, kum kazma veya tümsek oluşturma gibi davranışlarla eski insanların eylemlerini yeniden canlandırma niteliği taşımaktadır (Kacır, 2015; Tekin, 2016). Bu süreçte çocuk, insanın tarihsel süreçte deneyimlediği fiziksel ve zihinsel evreleri oyun aracılığıyla yeniden yaşamaktadır (Dönmez, 2000). Oyun, kalıtımsal olarak aktarılan temel ve gereksiz davranışların organizma tarafından reddedilme biçimi olarak değerlendirilmekte; çocuk, ırkına özgü yaşam deneyimlerini tekrar etmektedir. Bu tekrarlar, insanın geçirdiği evrimsel aşamalarla paralel şekilde çocuğun gelişiminde kendini göstermektedir (Kılıç, 2010). Oyun sırasında ortaya çıkan davranışlar ve aktiviteler, gelecekteki yaratıcı ya da yenilikçi davranışlarla doğrudan bir bağlantı kurmamakta; daha çok bireyin geçmiş evrimsel aşamalarını tekrarlamasıyla ilişkilendirilmektedir (Çoban & Nacar, 2008).

1.3.2.2. Dinamik Oyun Teorileri

Klasik oyun teorilerinde çocuğun neden oyun oynadığı sorgulanmamakta daha çok oyunun içeriği anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Bu teorilere önemli katkılar sunan Freud, Piaget, Erikson ve Vygotsky'nin görüşleri ise kuramsal temelleriyle birlikte aşağıda başlıklar halinde ele alınmaktadır (Kılıç, 2010).

Freud'un Teorisi: Freud (1938), oyunu çocukların iç dünyalarını, duygularını ifade ettikleri ve gerçek yaşamda başa çıkamadıkları durumların üstesinden geldikleri bir tür katartik davranış olarak tanımlamıştır. Oyun, çocukların bilinçaltında yer alan arzu ve çatışmalarını yansıtmasına ve bunları sembolik düzeyde ifade ederek çözümlemesine olanak tanımaktadır. Çocuklar genellikle yetişkinler gibi olmayı ve onların sahip oldukları haklara sahip olmayı arzulamaktadır. Ancak gerçek yaşamlarında bu hakları elde edemedikleri için oyunlarda yetişkin rollerini üstlenerek tatmin bulmaktadır. Böylelikle oyunlar, çocukların dünyayı anlamaya çalışırken içsel dünyalarını dışa yansıttıkları ve çevrelerini kontrol etmeye çalıştıkları bir gelişim aracı olmaktadır (Çoban & Nacar, 2013). Çocuklar, oyun sırasında sevgi, öfke veya nefret gibi duygularını başka insanlara ya da objelere aktarabilmektedir (Koçyiğit ve ark., 2007). Ayrıca oyun, bireyin karakterinde var olan ancak bazı durumlarda gösterilemeyen ve toplumun onaylamadığı eğilimleri hayali bir ortamda açığa çıkarma yöntemi olarak da kullanılmaktadır (Dönmez, 1992; Sevinç, 2004).

Erikson'un Teorisi: Erik Erikson'a göre oyun, çocuğun psikososyal gelişimini yansıtan bir ayna niteliğindedir ve farklı gelişim evrelerinde değişiklikler göstermektedir (Erikson, 1977). Erikson, oyunun benlik gelişimi üzerindeki etkisini vurgulamakta; kültürel ve psikoseksüel aşamaların bireyin gelişim sürecindeki önemine dikkat çekmektedir. Ona göre benlik gelişimi, olumlu sosyal deneyimlerle desteklendiğinde duygusal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirilebilmektedir. Bu gelişim evrelerinin uyumlu sonuçları, biyolojik ve sosyal işlevlerin bütünleşmesine katkı sağlamaktadır (Roopnarine & Johnson, 2005; Tüfekçioğlu, 2001). Oyun, geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin yaşantıların canlandırılması yoluyla söz konusu bütünleşmeyi desteklemektedir. Çocuk, oyun sırasında benliğine dair belirsizlikleri, kaygıları ve arzuları dramatize ederek aynı zamanda öğrenmek istediği deneyimleri

tekrar etmektedir (Bacanlı, 2004; Sevinç, 2009). Bu süreçte çocuk, gerçek duygu, düşünce ve olaylarla başa çıkabilmek amacıyla alternatif baş etme modelleri geliştirmekte ve bu yolla hem bireysel hem de toplumsal kimliğini yapılandırmaktadır (Bee, 1996; Erikson, 1977).

Piaget'in Teorisi: Piaget, insan zekasının gelişiminin özümseme (asimilasyon) ve uyum (adaptasyon) süreçlerine dayandığını ifade etmektedir (Çoban & Nacar, 2008). Zeka, özümseme ve uyum süreçlerinin sürekli ve karşılıklı etkileşimiyle gelişmektedir (Dönmez, 1992). Bireyin dış çevreden edindiği bilgi daha önce sahip olduğu bilgilerle çelişmiyor ve zihnindeki bir sınıflandırmaya uyuyorsa bu bilgiyi mevcut öğrenme sistemine dâhil etmektedir. Bu sürece özümseme denmektedir (Akpınar & Ergin, 2005; Nicolopoulou, 2004). Eğer bireyin dış dünyadan edindiği bilgi zihnindeki mevcut öğrenme sistemleriyle uyumlu değilse birey zihinsel bir dengesizlik hissetmekte ve bu dengeyi yeniden sağlayabilmek için zihinsel yapıları yeniden düzenleyerek şekillendirmektedir. Bu süreç ise düzenleme olarak bilinen bir uyum mekanizmasıdır (Senemoğlu, 2013). Zihin gelişimi ile oyun arasındaki güçlü ilişkiye dikkat çeken Piaget, oyunları çocuğun zekâ gelişiminin bir göstergesi olarak görmüş ve oyunları üç ana kategoriye ayırmıştır: Bunlar duyusal-motor, sembolik ve kurallı oyunlardır (Piaget, 2013).

1. Duyusal-Motor Oyunlar (0-2 Yaş): Bu dönemde çocuklar, çevrelerini duyusal ve motor aktiviteler aracılığıyla keşfetmektedirler. Objeleri tutmak, ağızlarına götürmek, yuvarlamak gibi basit eylemler bu süreçte gözlemlenen davranışlar arasında yer almaktadır (Piaget, 2013). Aynı zamanda bu dönem, çocuklarda sembolik taklit davranışlarının ortaya çıkmaya başladığı evre olarak tanımlanmaktadır (Singer, 1994). Bu döneme özgü oyunlar ise motor beceriler üzerindeki denetimden alınan basit haz nedeniyle eylemlerin tekrar edilmesini içermektedir (Songur, 2006).

2. Sembolik Oyunlar (2-11 Yaş): Çocukların oyun gelişiminde bir sonraki aşama, yaklaşık 2–7 veya 2–11 yaş aralığını kapsayan sembolik (temsili) oyun evresidir (Piaget, 2013). Piaget, bu dönemde görülen ve "mış gibi

oyun" olarak adlandırılan sembolik oyunu, bireyin doğuştan sahip olduğu sembolik temsil yetisini kullanarak gerçekleştirdiği özgün bir oyun biçimi olarak tanımlamaktadır (Songur, 2006). Bu evrede çocuklar, hayal güçlerini kullanarak nesneleri ve olayları temsil yoluyla canlandırmakta, çevrelerindeki gerçekliği oyun aracılığıyla yeniden yapılandırmaktadır (Çoban & Nacar, 2008). Örneğin bir çubuğun at olarak kullanılması ya da bir oyuncak bebekle konuşulması gibi eylemler, bu dönemin tipik sembolik oyun davranışları arasında yer almaktadır.

3. Kurallı Oyunlar (11 Yaş ve Sonrası): Oyun gelişiminin son aşaması, 11-12 yaş ve daha ileriki yılları kapsayan kurallı oyun evresidir. Bu dönem, bilişsel gelişim kuramına göre bireylerin soyut düşünme becerisi kazandığı ve karmaşık zihinsel işlemleri gerçekleştirdiği bir dönemdir (Piaget, 2013). Bu evrede oynanan oyunlar belirli kurallar dahilinde gerçekleştirilir ve kurallar, oyunun kendisi kadar ön planda tutulmaktadır (Çoban & Nacar, 2008). Kurallı oyunlara yönelik eğilim çocuklukla sınırlı kalmamakta; ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de sürmektedir (Koçyiğit ve ark., 2007).

Vygotsky'nin Teorisi: Vygotsky (1978), oyunun çocuğun zihinsel gelişimi için önemli olduğunu, çocukların dünyayı anlama ve öğrenme sürecinde oyun yoluyla aktif bir şekilde yer aldığını savunmaktadır. Oyun aynı zamanda çocuğun gerçek yaşamı simüle etmesine imkân tanımakta ve bu süreçte hem öz farkındalığın hem de çevre bilgisinin derinleşmesini sağlamaktadır (Karpov, 2003). Vygotsky'nin (1978) oyun anlayışında üç anahtar kavram öne çıkmaktadır: bunlar mikrokozmos olarak oyun, zihinsel ve sosyal gelişim ile sembolik düşünce ve kuralların öğrenilmesidir.

1. Mikrokozmos Olarak Oyun: Oyun, çocuklar için bir mikrokozmos yani küçük bir dünya yaratmaktadır. Bu dünyada çocuklar, gerçek hayatın kurallarını ve sosyal ilişkilerini taklit ederek öğrenmektedirler (Bodrova & Leong, 2024; Vygotsky, 1978). Bu mikrokozmos içinde çocuklar toplumsal normları ve rolleri deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar. Örneğin oyun sırasında öğretmen, doktor, polis gibi çeşitli meslekleri canlandırarak

toplumdaki farklı rollerin ve sorumlulukların ne olduğunu anlamaktadırlar (Kılıçoğlu, 2006).

2. Zihinsel ve Sosyal Gelişim: Oyun, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Vygotsky (1978), özellikle yakınsak gelişim alanı kavramı ile çocukların potansiyel gelişim seviyeleri arasındaki farkı oyun yoluyla kapatabileceklerini belirtmektedir. Bu süreçte daha yetkin bireylerin (ebeveynler, öğretmenler, daha büyük çocuklar) rehberliği önemli olmaktadır. Örneğin, bir çocuğun yapboz oynarken bir yetişkinin rehberliği ile daha karmaşık stratejiler geliştirmesi onun bilişsel gelişimini desteklemektedir. Bu bağlamda oyun, çocukların yeni bilgi ve becerileri daha kolay öğrenmelerine olanak tanıyan bir araç olmaktadır (Karpov, 2003).

3. Sembolik Düşünce ve Kuralların Öğrenilmesi: Vygotsky (1978), oyunun çocukların sembolik düşünce ve kuralları öğrenmelerine yardımcı olduğunu savunmaktadır. Oyun sırasında çocuklar, objelerin sembolik anlamlarını keşfetmekte ve oyun kuralları aracılığıyla sosyal normları ve değerleri öğrenmektedir. Bu süreçte çocuklar, çeşitli roller üstlenerek ve bu rollerin gerektirdiği davranışları taklit ederek toplumsal kuralları ve değerleri içselleştirmektedir. Böylelikle çocuklar oyunla birlikte kuralları öğrenmelerinin yanı sıra bu kuralların ardındaki sosyal ve etik değerlerin anlamlandırılmasına da yardımcı olmaktadır (Kılıçoğlu, 2006).

1.4. Motivasyon

Motivasyon sözcüğü köken olarak Latincede kullanılan ve “movere” sözcüğünden gelen hareket ve hareketlendirme anlamı taşımaktadır (Bakan & Büyükbeşe, 2004). Bireyleri eyleme yönlendiren içsel bir uyarılma durumu olarak tanımlanan motivasyon aynı zamanda kişinin bir hedefe yönelik bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde davranış göstermesini sağlayan bir güç olarak da kabul edilmektedir (Budak, 2000). Motivasyon, bireyi önceden belirlenmiş bir amacı başarmaya yönlendiren ve onu bu hedef doğrultusunda harekete geçiren bir etkidir (Dereli & Acat 2010). Motivasyon, insanları hedeflere ulaşmak için enerji sağlayan ve göreve

bağlılıklarını artıran bir süreçtir (Weinstein, 2014). Ayrıca motivasyon, gösterilen davranışları yönlendirerek sürdürülebilir olmasını da sağlamaktadır (Pintrich & Schunk, 2002).

Bireyi harekete geçiren düşünceler, istekler ve gereksinimler, insanları bilinçli ve hedef odaklı faaliyetlerde bulunmaya yönlendirdiğinden motivasyonun ana bileşenleri arasında oluşmasında dört temel aşama olduğu belirtilmektedir (Aşıkoğlu, 1996; Karslı, 2015; Taşdemir, 2013; Tütüncü & Küçükusta, 2008):

1. Gereksinim/İhtiyaç: Motivasyon, ilk olarak bir şeye karşı duyulan ihtiyaç veya gereksinimle başlamaktadır.
2. Uyarılma: Bireyin duyduğu ihtiyaçların giderilmesi amacıyla bir gücün oluşması durumudur.
3. Davranış: Bireyin ihtiyaçları ortaya çıktığında ve bu ihtiyaçları karşılamak için bir uyarılma durumu olduğunda belirli davranışlar sergilenmektedir.
4. Doyum: Bireyin ortaya koyduğu davranış, ihtiyaçlarını karşıladığı takdirde doyuma ulaşılmaktadır.

Lafrenière ve arkadaşları (2012), oyun oynama motivasyonunun açıklanmasında öz düzenleme kuramının temel bir yaklaşım sunabileceğini ifade etmişlerdir. Bu kuram doğrultusunda motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmakla birlikte aynı zamanda bireyin herhangi bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik isteğinin bulunmadığı motivasyonsuzluk durumu da bir kategori olarak yer almaktadır.

1.4.1. Motivasyon Türleri

1.4.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon bireyin isteği, ihtiyacı, ilgisi, merak uyandırması ve kendini tatmin etme amacıyla yaptığı eylemleri içermektedir (Lee, 2005). İçsel motivasyon, kişilerin ilgi ve zevklerine uygun bir şekilde herhangi bir ödül beklentisi olmadan davranışlarını gösterebilmesidir (Chirkov ve ark., 2007). Bu doğrultuda birey, bağımsız bir şekilde ve kendi isteğiyle yapacak olduğu işleri gerçekleştirir (Deci ve

ark., 2001). Deci ve Ryan (2000), bireylerin doğuştan içsel motivasyona sahip olduklarını ancak bu motivasyonun gelişip sürdürülebilmesi için temel psikolojik ihtiyaçları destekleyen çevresel faktörlerin de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Merak duygusu, bağımsızlık, güç isteği, çevresi tarafından önemli hissetme, iş birliği içerisinde olma, sosyal etkileşim içerisinde bulunma gibi etkenler bireyin içsel motivasyonu üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Olson & Chapin, 2007). Kişinin öz tatmini, kontrol hissi, sergilediği performans, elde ettiği başarı ve yaptığı işlerle duyduğu gurur gibi unsurlar içsel motivasyona örnek olarak gösterilebilir (Schunk, 2009).

1.4.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, kişinin bir işi ya da davranışı çevresel etkenlerin yönlendirmesiyle övgü alma, takdir edilme veya maddi kazanç elde etme gibi dışsal ödüller doğrultusunda gerçekleştirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Güngören, 2015; Selçuk, 2003). İçsel motivasyon bireyde daha kalıcı ve tatmin edici bir durum olarak ortaya çıkarken dışsal motivasyon bireyin ödül ve ceza gibi faktörlerle harekete geçmesi durumudur (Akbaba, 2006). Bu motivasyon türü doğrudan bireyin içsel süreçleriyle ilişkili olmasa da kişiler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakarak istenen davranışların görülme sıklığını artırma veya azaltma potansiyeline sahiptir (Schunk, 2009). Maddi veya manevi unsurlar aracılığıyla da etkisini gösteren dışsal motivasyon, bireylerin davranışlarını yönlendirebilmektedir (Ercan, 2001; Konter, 1995).

1.4.1.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, genellikle yabancılaşma ve çaresizlik duygularına işaret etmekte; bireyin belirli bir duruma katılım sağlama ya da o durumla bütünleşme isteğinde yetersizlik veya eksiklik yaşaması şeklinde tanımlanmaktadır (Deci & Ryan, 2008; Markland & Tobin, 2004). Motivasyonsuzluk, gerçekleştirilen aktivitelerle elde edilen sonuçlar arasında bir ilişki bulunmadığı ve bir faaliyete katılmak için bir hedef ya da amaç eksikliği duyulan bir motivasyon yetersizliğidir (Perlman, 2010). Motivasyonsuz birey, gerçekleştireceği eylemle ilgili yetersiz hissetmek gibi duygu ve

düşünceler içerisine girmektedir (Karagüven, 2012). Kişisel anlamda yetersizlik hisseden birey, motivasyonu gerçekleştiremeyen ve motivasyonsuzluk yaşayan birey olarak tanımlanmaktadır (Vallerand ve ark., 1992).

1.4.2. Dijital Oyun Oynama Motivasyonu

İçsel motivasyona sahip birey oyunu oynamayı dışsal baskılar, dürtüler ya da ödüller nedeniyle değil de kişisel doyum sağlama amacıyla tercih etmektedir (Bittner & Shipper, 2014; Lin ve ark., 2012). Bu birey oyun oynarken kendisini oyunun akışına kaptırmaktan, becerilerini ilerletmekten ya da oyun sırasında hissettiği yoğun duygular ve heyecandan keyif aldığı için oyunlara yönelmektedir (Hainey, 2011; Lafreniere ve ark., 2012). Dışsal motivasyona sahip birey ise oyunlara para, ödül, övgü gibi teşvikler; ceza veya tehdit gibi baskılar ya da başkalarından gelecek takdir gibi dışsal sonuçlar nedeniyle yönelmektedir (Hainey ve ark., 2011).

Lafreniere ve arkadaşları (2012), dijital oyun oynama motivasyonunu oyuncuların farklı ihtiyaç ve beklentilerini yansıtan sekiz temel başlık altında sınıflandırmıştır. Bu motivasyon türleri bilgi edinme, başarma, uyarılma, içe yansıtma, kimliğe katma, dışsal düzenleme, bütünleşme ve motivasyonsuzluk olarak tanımlanmakta ve her birinin oyun deneyimine özgü işlevsel bir rolü bulunmaktadır. Aşağıdaki Tablo 1'de bu motivasyon türlerinin kavramsal tanımları sunulmaktadır.

Tablo 1

Dijital Oyun Oynama Motivasyonları ve Kavramsal Tanımları

Motivasyon türü	**Tanım**
Bilme için içsel motivasyon	Oyunun tüm unsurlarını öğrenmek, keşfetmek ve anlamak dahil olmak üzere oyun hakkında bilgi edinme arayışı için oynamak
Başarma için içsel motivasyon	Oyunu bitirmek, zorlukların üstesinden gelmek ve oyundaki becerisini geliştirmek gibi içsel ihtiyaçlar için oynamak
Uyarılma için içsel motivasyon	Zevk ve heyecan için oynamak
Dışsal motivasyon - İçe yansıtma	Gerginlik veya suçluluk duygusunu gidermek için oynamak
Dışsal motivasyon – Kimliğe katma	Sosyal takdir/tanınma gibi iç değerler için oynamak
Dışsal motivasyon - Dışsal düzenleme	Oyundaki ödüller, öğeler veya başarılar için oynamak
Dışsal motivasyon - Bütünleşme	Başlangıçta dışsal nedenlerle oynanan oyunun, zamanla bireyin kişisel değerleri ve kimliğiyle uyumlu hale gelmesiyle içselleştirerek oynamak
Motivasyonsuzluk	Herhangi bir amaç olmaksızın kayıtsız, zihinsel olarak ilgisiz ve çok az anlam duygusu ile can sıkıntısını gidermek için oynamak

Not. Lafreniere ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir.

Bireylerin dijital oyunlara yönelme nedenleri arasında başkalarıyla etkileşim kurma, boş zamanları değerlendirme, keyif alma ve oyun sürecinde sosyal ilişkiler geliştirme gibi unsurlar da önemli yer tutmaktadır (Tran & Strutton, 2013). Dikkat dağıtma, eğlenme, sosyal çevredeki uyumsuzluk veya iletişim eksikliklerini giderme ve meydan okuma arayışı gibi motivasyonlar da bireyleri oyunlara yönlendirmektedir (Demir & Bozkurt, 2019). Dijital oyunlar, oyunculara eğlenceli bir deneyim sunmanın yanı sıra sıkılma, gerçek dünyadan kaçınma ve farklı bir sanal gerçeklik içinde yeni bir deneyim yaşama gibi unsurlar da içerdiği için bireyler bu oyunlara karşı güçlü bir motivasyon hissi geliştirmektedir (Doğu, 2006; Horzum ve ark., 2008). Bu oyunlar, oyuncuları gerçek dünyadan soyutlayıp sanal ortama yönlendirerek sanal dünyanın cazibesi üzerinden güçlü bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Özcan & Sengir, 2020).

Dijital oyunlar, kullanıcıların sanal dünyalarda geliştirdikleri karakterler ve mekanlar sayesinde farklı bir kimlik ile duygusal ifade yolları keşfetmelerine olanak tanıyarak bireylerde içsel bir doyum hissi de yaratmaktadır. Bireyler, gerçek dünyadaki sosyal etkileşimlerde karşılaştıkları duygusal sınırlamaları veya baskıları dijital oyunlar aracılığıyla daha kolay bir şekilde dışa vurabilmektedir. Bu sayede oyuncular, gerçek hayattaki kişiliklerinden farklı bir kimlik aracılığıyla kendilerini ifade etme fırsatı bulmaktadır. Dijital oyunların bu özelliği, çocuklar ve ergenler arasında dijital oyunların ilgi odağı haline gelmesine sebep olmaktadır. Bu durum, özellikle çocuklar ve ergenlerde dijital oyun bağımlılığı riskinin artmasına yol açmaktadır (Yücel & Şan, 2018).

Günün büyük bir bölümünü dijital oyun oynayarak geçiren bir bireye bu davranışın nedenleri sorulduğunda şu yanıtı vermiştir: "Gerçek yaşamda yapamadığım şeyleri sanal dünyada yapabilmek bana büyük bir keyif veriyor. Örneğin, şu anda bir ülkeyi yönetme yeteneğim yok, ancak oyunlar sayesinde bunu başarabiliyorum. Bir başka oyunda ise denizaltı komutanı olabiliyorum. Kendi istediklerimi gerçekleştirme fırsatını bulmak, bu süreçte beni oldukça motive ediyor." demiştir (Özsoy & Çat, 2018).

1.4.3. Dijital Oyun Oynama Motivasyonuna İlişkin Sınıflandırmalar

1.4.3.1. Bartle Sınıflandırması

Dijital oyun araştırmalarında oyuncu tipolojileri, oyuncu motivasyonlarını ve etkileşim dinamiklerini anlamak açısından önemli bir kuramsal temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda Bartle (1996), dijital oyunlardaki oynama davranışlarını temel alarak oyuncuları dört ana gruba ayırmıştır: Bunlar başaranlar, kaşifler, sosyalleşenler ve katillerdir.

1. Başaranlar: Dijital oyunlardaki başarıya ve hedeflere odaklanan oyunculardır. Bu oyuncular, oyun içinde belirli görevleri tamamlamayı, seviyeleri geçmeyi ve ödüller kazanmayı amaçlamaktadırlar.

2. Kaşifler: Kaşifler için oyun bir keşif alanıdır ve onların motivasyon kaynağı çevreyi öğrenmek ve oyun dünyasında ne kadar derine inebileceklerini görmekle ilgilidir. Oyun tasarımcılarının sunduğu sürprizler, gizli öğeler ve oyun dünyasının tarihçesi gibi unsurlar kaşiflerin ilgisini çekmektedir.
3. Sosyalleşenler: Oyunları başkalarıyla bağlantı kurma, arkadaş edinme ve gruplarla birlikte deneyimler yaşama amacıyla oynamaktadırlar.
4. Katiller: Dijital oyunları rakiplerini alt etmek, üstünlük kurmak ve oyun içindeki sosyal etkileşimlerde egemen olmak amacıyla oynayan oyunculardır. Bu oyuncular, oyun içindeki savaşları, meydan okumaları ve rakiplerine karşı galip gelmeyi en önemli hedef olarak kabul etmektedirler.

1.4.3.2. Yee Sınıflandırması

Yee (2006), Devasa Çok Oyunculu Çevrimiçi Rol Oynama Oyunları (MMORPG) üzerine yaptığı analizde oyun motivasyonlarının birbirini engellemediğini, oyuncuların sadece tek bir motivasyon kaynağına dayanmaktan ziyade birden fazla motivasyon kaynağının onları etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgudan yola çıkarak oyun oynama motivasyonlarının oyuncuların oyun tercihlerine ve nasıl oyun oynamak istediklerine göre değerlendirilmesinin daha doğru sonuçlar vereceğini savunmuş ve bunun sonucunda üç ana motivasyon kaynağını vurgulayan bir ölçek geliştirmiştir (Yee ve ark., 2012). Bunlar başarı, sosyal etkileşim ve sürükleyicilik bileşenleridir.

Başarı Bileşeni:

1. İlerleme: Oyuncuların oyun içinde güçlenme, hızlı bir şekilde seviyelerini artırma ve itibar kazandıracak unsurlar elde etme arzusunu ifade etmektedir. Bir oyununda yüksek seviyelere ulaşmak veya en güçlü ekipmanları toplamak bu motivasyonun bir yansımasıdır.
2. Mekanikler: Oyun içi sistemlerin detaylarını anlamak ve bu mekaniklerden en iyi şekilde faydalanarak karakter performansını geliştirme isteğini ifade etmektedir. Karakterin yeteneklerini optimize etmek, güçlü kombinasyonlar

oluşturmak ya da oyun içi sistemleri çözerek avantaj sağlamak mekaniklere ilgi duyan oyuncuların temel davranışlarıdır.

3. Rekabet: Oyuncuların diğer oyunculara karşı üstünlük sağlama ve meydan okumaları kabul ederek başarı elde etme isteğini temsil etmektedir. Bu oyuncular genellikle sıralamalarda üst sıralara yerleşmeyi ve diğer oyuncularla birebir mücadelelerde öne çıkmayı hedeflemektedirler.

Sosyal Bileşen:

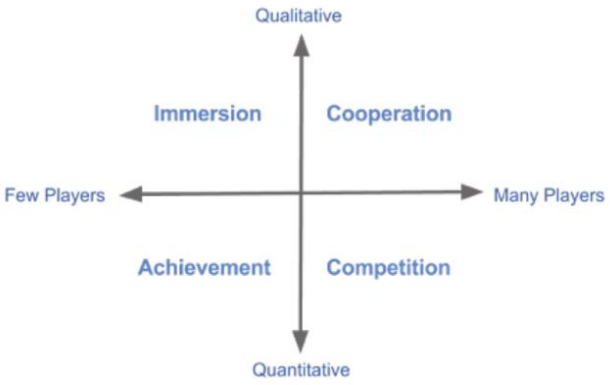
1. Sosyalleşme: Oyuncuların oyun dünyasında diğer oyuncularla iletişim kurma, sohbet etme ve sosyal bağlar oluşturma isteğini ifade etmektedir.
2. İlişki: Oyuncuların diğer insanlarla uzun süreli ve anlamlı ilişkiler kurma isteğini temsil etmektedir.
3. Takım Çalışması: Oyuncuların bir grubun parçası olmaktan keyif alması ve grup içindeki iş birliğine katkıda bulunma motivasyonunu ifade etmektedir.

Sürükleyicilik Bileşeni:

1. Keşif: Oyuncuların oyun dünyasında henüz bilinmeyen ya da diğer oyuncular tarafından fark edilmemiş unsurları araştırma ve öğrenme isteğini ifade etmektedir.
2. Rol yapma: Oyuncuların kendilerine ait bir karakter yaratarak bu karakterin özelliklerine ve hikâyesine uygun bir şekilde oyun içinde davranmalarını ifade etmektedir.
3. Kişiselleştirme: Oyuncuların oyun içindeki karakterlerini, eşyalarını veya çevresini kendi tercihleri doğrultusunda özelleştirme arzusunu ifade etmektedir.
4. Kaçış: Oyuncuların sanal dünyaları gerçek hayatın stresinden veya problemlerinden uzaklaşmak için kullanma isteğini ifade etmektedir. Bu motivasyona sahip oyuncular, oyunları bir tür zihinsel rahatlama veya kaçış aracı olarak görmektedirler.

1.4.3.3. Radoff Sınıflandırması

Radoff (2011), Yee (2006) ve Bartle'ın (1996) ortaya koyduğu çalışmaları basitleştirerek farklı oyun türlerinde geçerli olabilecek bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu modelde, oyuncuların motivasyon kaynaklarını iki eksen üzerinden değerlendirmiştir:



Şekil 1. Radoff sınıflandırması (2011)

Yatay eksen, bir oyun öğesinde yer alan oyuncu sayısını temsil etmektedir. Eksenin sola kayması, tek oyunculu bir deneyime yakın bir ortamı ifade ederken; sağa kayıldıkça oyuncuların çok daha geniş bir sosyal ağla etkileşimde bulunduğu, çok oyunculu oyunlar ya da sosyal oyunlar gibi deneyimlere dair bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bu, oyuncunun yalnızca kendisiyle etkileşimde bulunması ya da topluluklar içerisinde yer alması arasındaki farkı ortaya koymaktadır.

Dikey eksen, oyuncunun oyun oynarken hissettiği başarı ve tatmin düzeyini ölçmeye yönelik bir göstergedir. Eksenin yukarıya doğru kayması daha nicel ödüllerin (örneğin; liderlik tabloları, puanlar, başarı göstergeleri vb.) yerine, nitel ödüllere (duygusal tatmin, anlamlı hikâyeler, karakter gelişimi vb.) odaklanıldığı bir oyun deneyimi sunmaktadır. Bu eksenlerin kesişiminden oluşan dört kadran, farklı oyun motivasyonlarını temsil eder: Bunlar daldırma, başarı bileşeni, iş birliği ve rekabettir (Radoff, 2011).

1. Daldırma: Oyuncunun oyun dünyasına tamamen katılması ve bu dünyayla güçlü bir bağ kurması anlamına gelmektedir.
2. Başarı bileşeni: Oyuncunun oyun içindeki ilerlemesini, becerilerini geliştirmesini ve hedeflerine ulaşmasını ifade etmektedir. Oyuncu, başarılar kazandıkça (puanlar, seviyeler vb.) daha fazla motive olmaktadır.
3. İş birliği: Oyuncuların birlikte çalışarak ortak hedeflere ulaşmalarını sağlayan bir motivasyon kaynağıdır. Takım başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir ve bu deneyimler, oyuncuların bağlılık duygusunu güçlendirmektedir.
4. Rekabet: Oyuncuların birbirleriyle yarıştığı ve sınırlı kaynaklar üzerinde mücadele ettiği bir motivasyon biçimidir. Oyuncular performanslarını diğer oyuncularla kıyaslamakta ve en iyi olma arzusuyla yarışmaktadırlar.

1.4.4. Oyun Oynama Motivasyonuna İlişkin Araştırmalar

1.4.4.1. Oyun Oynama Motivasyonuna İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dijital oyun kullanıcılarının motivasyonları, tercihleri ve ihtiyaçlarına yönelik yapılan nitel bir araştırmada, çalışmaya katılanlar oyun oynama nedenlerini günlük yaşamın stresinden uzaklaşma ve keyifli zaman geçirme isteğiyle ilişkilendirilen bir kaçış ve eğlence arayışı olarak ifade etmişlerdir (Nap ve ark., 2009). Video oyunlarına yönelik güdülenmeyi etkileyen etkenlerin incelendiği bir çalışmada, oyun oynama isteğinin cinsiyet, oyuna ayrılan zaman, başarıya yönelim ve sosyal ilişki kurma eğilimiyle anlamlı biçimde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Hoffman & Nadelson, 2010).

Yapılan bir araştırmada, dijital oyun oynama motivasyonunun temelinde keşfetme ve saldırganlık gibi faktörlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Keşfetme ve saldırganlık eğilimleri dijital oyun oynama motivasyonunu şekillendiren temel faktörler olarak tanımlanmıştır (Tseng, 2011). Erkek öğrencilerin dijital oyun oynama motivasyonunun araştırıldığı bir araştırmada, dijital oyun oynama motivasyonunu sağlayan duyguların zorluk ve kontrol duyguları olduğunu, oyun oynarken oyuncuların hissettikleri en yoğun duygunun ise eğlence olduğu belirtilmiştir (Sin ve ark., 2014).

Yürütülen bir araştırmada, psikiyatrik belirti düzeyinin, kaçınma ve rekabet odaklı motivasyonlar yoluyla sorunlu çevrim içi oyun kullanımı üzerinde anlamlı ve doğrudan bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Cinsiyete ilişkin karşılaştırmada, kadın oyuncuların kaçınmaya yönelik motivasyonlarının erkeklere kıyasla bir nebze daha fazla olduğu ve kadınlarda bu motivasyon ile sorunlu oyun kullanımı arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu saptanmıştır (Kiraly ve ark., 2015). Dijital oyun oynama motivasyonunun akademik başarıya olan etkisinin incelendiği bir araştırmada, ergen öğrencilerin dijital oyun oynama süresi ve oyun oynama zamanlarının (hafta içi, hafta sonu, okul öncesi/sonrası) matematik, kimya ve okuma becerilerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre sadece okul öncesi dijital oyun oynayan öğrencilerin ders puanlarının düşük olduğu, diğer zaman dilimlerinde ise oyun oynamanın herhangi bir etkisi olmadığı ifade edilmiştir (Drummond & Sauer, 2020).

1.4.4.2. Oyun Oynama Motivasyonuna İlişkin Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin dijital oyun oynama motivasyonunun erkek öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum kızların duygusal yönlerinin daha baskın olması ve çevresel faktörlerden daha kolay etkilenmeleriyle açıklanmıştır. Öte yandan erkeklerin dijital oyunlara yönelik motivasyonlarının rekabetçi eğilimleri ve kazanma isteklerinden kaynaklandığı belirlenmiştir (Demirel ve ark., 2019).

İlkokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, çocukların bedensel etkinliklere katılma isteği ile video oyunu oynama motivasyonları ele alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin hareketli etkinliklere katılım düzeyleri yüksek, video oyun oynama oranları ise orta seviyede olduğunu göstermiştir. Ayrıca video oyun oynama süresinin bedensel etkinliklere yönelme isteğini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür (Güler & Çakır, 2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun oynama ve spora katılım motivasyonlarını inceleyen bir araştırmada, dijital oyun oynama motivasyonundaki artışın öğrencilerin fiziksel aktivite ve spora katılım düzeylerinde azalmaya yol açtığı belirlenmiştir (Namlı & Demir, 2020). Dijital oyun bağımlılığı ile oyun oynama güdüsünün duygusal tepkiler ve davranış kalıpları üzerindeki etkilerini

ele alan bir çalışmada, her iki değişken arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin varlığı saptanmıştır (Kılıç, 2021).

Ortaokul çocuklarının oyun oynama motivasyonlarının bedensel etkinlik düzeyleri üzerindeki etkisini farklı faktörler kapsamında inceleyen bir çalışmada, erkek öğrencilerin oyun oynama isteklerinin daha fazla olduğu ve günlük oyun sürelerinin artmasıyla motivasyonlarının da yükseldiği ortaya konulmuştur. Ayrıca bu artışın beden kitle indeksinde yükselmeye sebep olduğu belirlenmiştir (Kolçak & Çakır, 2022). Yapılan bir diğer çalışmada ise, öğrencilerin dijital oyun motivasyonları ve oyun oynama davranışlarını farklı zaman dilimlerinde incelemiştir. Sonuçlar, eğitim dönemlerinde dijital oyunu tercih eden öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yaz tatilinde dijital oyun oynamayı sürdürenlere kıyasla daha fazla olduğu göstermiştir (Yılmaz, 2022).

1.5. Sosyal Yeterlilik ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

1.5.1. Öz-Yeterlilik Kavramı

Öz-yeterlik, kişinin kendi kapasitesine ilişkin değerlendirmeleri ve bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ya da bir davranışı etkili bir şekilde uygulayabileceğine dair kendine olan inancıdır (Bandura, 1997). Başka bir tanıma göre öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği engellerle başa çıkma sürecinde ne kadar başarılı olduğuna dair kendisi hakkında yaptığı değerlendirmeleri yansıtmaktadır ve kişinin kendine dair farkındalığıdır (Korkmaz, 2020; Senemoğlu, 2012). Öz-yeterlik, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamla karşılıklı bir ilişki içindedir. Bireyler, çevrelerini seçerek ve şekillendirerek kendi gelişim süreçlerinde etkili olabilmektedir (Bandura, 2001).

Bandura (1977) öz-yeterliği farklı boyutlarla açıklamaktadır. Bu boyutlar; güç, düzey ve genellemedir. Güç, bireylerin bir görevi başarıyla tamamlayabileceklerine ve sorunları aşabileceklerine dair taşıdıkları güçlü inançlardır. Düzey, bireylerin karşılaştıkları zorluklar ya da yerine getirmeye çalıştıkları görevlerle ilgili olarak bu görevlerin kolay, zor veya çok zor olduğu şeklindeki değerlendirmeleri ve bu görevleri

tamamlayabileceklerine dair sahip oldukları inançlardır. Genelleme ise bireyin geçmiş deneyimlerinden edindiği bilgileri farklı durumlardaki ihtiyaçlara uygulayabilmesi ve gerektiğinde bu bilgileri kullanabilmesidir.

Bandura (1997), bireylerin öz yeterlik algılarının şekillenmesine katkı sağlayan dört temel bilgi unsuru olduğunu belirtmiştir: performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve bireyin psikolojik durumu. Performans başarıları, bireyin geçmişte benzer görevlerde elde ettiği başarı ya da başarısızlıklardan edindiği deneyimleri ifade etmektedir. Dolaylı deneyimler bireyin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek elde ettiği çıkarımlara dayanmaktadır. Bir diğer bilgi kaynağı olan sözel ikna, bireyin bir görevi başarabileceğine yönelik kendisine sunulan telkin, teşvik ve cesaretlendirmeleri kapsamaktadır. Bu ikna hem çevresindeki kişilerden gelen sözlü geri bildirimler hem de bireyin içsel söylemleri aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Psikolojik durumun ise özellikle stres yönetimi, sağlıklı yaşam ve fiziksel başarıyla ilgili davranışlar üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır.

1.5.2. Sosyal Yeterlilik

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, bir arada yaşamayı sürdürme gereksinimi duyan sosyal varlıklar olarak var olmuştur. Dolayısıyla bireyin toplumsal bir varlık olma niteliğini devam ettirebilmesi için belirli sosyal yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Ateş, 2016). Sosyal yeterlilik, bireyin sosyal becerilerini, iletişimini ve etkileşimlerini mevcut kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak belirli bir süre boyunca başarılı bir şekilde yönetme potansiyeli olarak tanımlanmaktadır (Sarıçam ve ark., 2013; Magelinskaite ve ark., 2014). Başka bir tanımlamaya göre sosyal yeterlilik, bireyin yaşıtları ve yetişkinlerle uygun, etkili ve doğru iletişim kurup bu iletişimi devam ettirebilmesi için ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Sosyal yeterlilik bireyin sosyal ilişkileri başlatma, bu ilişkileri sürdürebilme, yapıcı iletişim kurma ve çevresindeki insanlar tarafından kabul edilme için gerekli olan beceri ve davranışların bütününü kapsamaktadır (Blumberg ve ark., 2008). Bu açıdan sosyal yeterlilik, bireylerin toplumda etkin bir konum edinmeleri ve yaşamları boyunca devam eden sosyalleşme süreçlerine uyum sağlama yeteneklerini ifade etmektedir (Lang, 2010).

Sosyal yeterlikler hayatın çeşitli alanlarında, farklı sosyal koşullarda ve yaş dönemlerinde etkili iletişim kurma ve özgüven gibi becerilerin gelişimine bağlı olarak şekillenen yetkinliklerdir. Bu nedenle sosyal yeterlikler, bireylerin kişilerarası ve toplumsal ilişkilerdeki davranış biçimlerini tanımlayan niteliklere sahiptir (Ulu, 2019). Yeterlilik, bir eylemin nasıl yapılacağını zihinsel olarak bilmenin ötesinde bu eylemi uygulayabilme becerisini ifade etmektedir. Sosyal yeterliliğin sağlanabilmesi için bireyin yakın ilişkiler kurması, kurulan ilişkileri sürdürebilmesi, sosyal destekten yararlanabilmesi ve ilişkilerin devamlılığını sağlayabilmesi gerekmektedir (Schneider, 1993).

Sosyal yeterlilik, çok boyutlu bir yapıyı içinde barındıran bir kavramdır. Bu yapı içinde iş birliği, nezaket, açıklık, dinamizm, hâkimiyet, huzur, arkadaşlık, kişilerarası iletişim becerileri, grup kabulü, ilgi, girişkenlik, güven, dürtü kontrolü ve dışa dönüklük gibi unsurlar bulunmaktadır (Torres ve ark., 2003; Zsolnai, 2002). Sosyal yeterlilik, bireylerin kendilerini güvende hissetmelerini ve çevrelerine karşı daha rahat bir tutum sergilemelerini mümkün kılmaktadır. Toplumsal etkileşimi başarıyla sürdüren birey, daha üretken olmanın yanı sıra kendisini daha iyi algılayıp değerlendirecek ve kişilerarası ilişkilerinde kendini daha yetkin hissedecektir (Erözkan, 2013). Sosyal yeterlilik düzeyi fazla olan kişilerin katıldıkları aktivitelerde doyum buldukları, tercih alırken zorluk yaşamadıkları ve buna karşın bu yeterliliği edinemeyen kişilerin yaşıtları tarafından dışlanarak çeşitli problemlerle karşı karşıya kaldıkları belirtilmiştir (Bilbay ve ark., 2003). McFall (1982), sosyal yeterliğin çeşitli özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Yeterlik, başkalarının değerlendirmelerini içerdiği için önyargılara ve dolayısıyla yanlış kanaatlere açık bir kavramdır.
- Değerlendirme, önceden belirlenen kriterlere göre yapıldığından bu kriterlerin net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir.
- Yeterlik değerlendirmesi çoğunlukla belirli bir duruma veya ölçüte göre yapılır. Bu nedenle farklı durumlar bireyin performansının değerlendirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

- Bireyin özellikleri, cinsiyet, yaş ve deneyim gibi faktörler yapılan değerlendirmeyi etkilemektedir.
- Yeterlilik, zaman içinde değişmeyen bir özellik gösterebilir. Bir durum, yeterli olarak değerlendirildiğinde aynı şartlar altında farklı bir süreçte de benzer bir şekilde yeterli kabul edilebilmektedir.

Sosyal yetersizlik ise sosyal becerilerin hem sergilenmesinde hem de öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar olarak tanımlanmaktadır (Avcıoğlu, 2005). Bu durum yalnızca sosyal gelişiminde sorun yaşayan bireylerle sınırlı kalmayıp herhangi bir gelişim problemi bulunmayan bireylerde de görülebilmektedir (Erol, 2014). Sosyal yeterlilik düzeyinin düşük olması utangaçlık, mağduriyet hissi ve damgalanma gibi olumsuz duygulara yol açarak bireyin sosyal çevresinden izole olmasına sebep olmaktadır (Jackson & Cunningham 2015). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler açısından yetersiz kalan çocukların çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde sorunlu davranışlar sergilediği, sosyal yeterlilikte eksiklik yaşadığı ve çevreleri tarafından kabul görmediği belirtilmiştir (Karoğlu & Ünüvar, 2017; Neslitürk, 2013). Bandura (1993), sosyal açıdan yetersiz bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunlardan kaçınma eğiliminde olduklarını ve sorunlarla yüzleşmek zorunda kaldıklarında genellikle pes ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca sosyal yetersizliği düşük olan bireylerde davranış problemlerinin ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğunu da vurgulamıştır.

1.5.3. Ergenlik Döneminde Sosyal Yeterlilik Kavramı

Sosyal yeterlilik, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkileri kapsadığı gibi kendiyle olan ilişkisini de içine almaktadır. Bu becerilerin ise çocukluk ve ergenlik dönemlerinde edinilmesi büyük önem taşımaktadır (Özer ve ark., 2016). Bebeklikten ergenliğe geçiş sürecinde bireyden, benmerkezcilikten uzaklaşarak diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurması ve sosyal uyum geliştirmesi beklenmektedir (Kulaksızoğlu, 2000). Kişilik gelişimi, ergenlik dönemiyle birlikte şekillenmeye başladığından bu dönemde ergenler, beğenilme ve onay görme arzusuyla ön plana çıkmaktadır. Bu durum ergenlerin çevrelerine nasıl tepki vereceklerine ilişkin net kararlar almalarını güçleştirmekte ve dolayısıyla davranışlarında belirli düzeyde değişkenlikler gözlemlenebilmektedir (Burkovik, 2010). Sosyal yeterliliği yüksek bireyler

karşılaştıkları zorluklar karşısında kaçınma eğilimi yerine çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemekte, çevreleriyle güçlü ve sağlıklı ilişkiler kurarak yaşamlarını dengeli ve sürdürülebilir bir biçimde devam ettirmektedir (Bozkurt, 2016). Erken dönemlerde sosyal yeterlilik açısından gelişim gösteremeyen ergenlerin ilerleyen dönemlerde çeşitli sorunlarla karşılaşabileceği, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmada zorluk yaşayacakları, uyum problemleriyle mücadele edecekleri ve bu durumların bozukluk olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir (Güney, 2005).

1.5.4. Sosyal Sonuç Beklentileri

Bireyler, çevrelerinde gerçekleşen olaylar ile bu olayların sonuçları arasındaki ilişkiyi gözlemleyerek sonuç beklentileri oluştururlar (Bandura, 1986). Sonuç beklentileri, bir bireyin gerçekleştireceği belirli bir eylemin belirli bir sonuca yol açacağına dair öngörüleri ve beklentileridir. Bu beklentiler, bireyin davranışlarının sonuçlarını tahmin etmesine ve bu sonuçların doğruluğunu göz önünde bulundurarak kararlar almasına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1986, 1997, 2001). Bireylerin davranış tercihleri çevreyle kurdukları ilişkilerden edindikleri bilgiler doğrultusunda oluşan sonuç beklentilerine göre belirlenmektedir (Bandura, 1986). Sonuç beklentileri, bireyin çevresindeki dışsal baskılardan kurtulmasını ve mevcut durumu şekillendirerek hedeflenen geleceğe varmasını mümkün kılmaktadır (Bandura, 2001).

Hem öz-yeterlik hem de sonuç beklentileri, bireylerin davranışlarını ve hedeflerine ulaşma süreçlerini etkileyen faktörlerdir (Bandura, 1997, 2012). Öz-yeterlik, bireyin belirli bir eylemi başarıyla gerçekleştirebileceğine dair duyduğu güven iken sonuç beklentileri gerçekleştirilen davranışın getireceği sonuçlara ilişkin bireyin inançlarıdır (Bandura, 2006; Lent ve ark., 2002). Sonuç beklentileri, öz-yeterlik gibi benzer kaynaklar aracılığıyla oluşmaktadır. Geçmişteki deneyimlerden elde edilen sonuçlar, başkalarının elde ettiği sonuçların gözlemlenmesi, bireyin kendi davranışlarının sonuçları ve bu sonuçlara çevresindekilerin verdiği tepkiler ile fiziksel ipuçlarına duyarlılık bu sürecin temelini oluşturmaktadır (Lent ve ark., 2002). Birey, belirli bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için gerekli becerilere sahip olduğuna inanıyorsa genellikle bu görevi başarıyla yerine getireceğini ve bunun sonucunda arzulanan hedefe ulaşacağını öngörmektedir. Bireyin, bir durumu başarılı bir şekilde

yönetebilme yeteneğine ilişkin algısı, söz konusu durumun beklenen sonuçları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Bandura, 2006). Bu nedenle her iki kavram da bireylerin davranışlarını yönlendiren bilişsel değerlendirmelerle bağlantılıdır ve birbirleriyle etkileşim içinde çalışmaktadır (Bandura, 2012).

Kişinin kendi performansına duyduğu güveni ifade eden öz-yeterlik ile performansın sonuçlarına ilişkin inancını yansıtan sonuç beklentileri hem bireyin belirlediği hedefleri hem de bu hedeflere ulaşmak için geliştirdiği davranışları etkilemektedir (Bandura, 2001, 2006). Zira bir görevi başarmak için gerekli yeteneklere sahip olduklarına inanan bireyler, genellikle beklenen sonuçların gerçekleşeceğini düşünmektedir. İstenilen yeteneklere sahip olmadığını düşünen birey ise istenilen sonuçlara ulaştığında sahip olduğu yeteneklere duyduğu güven giderek artacaktır. Bu bağlamda, öz-yeterlik ile sonuç beklentileri karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir (Bandura, 2012; Wright ve ark., 2013). Örneğin, sosyal ilişkilerini devam ettirme becerilerine güvenen bireyler (öz-yeterlik), başkalarına ilgi göstermenin olumlu sosyal bağlar oluşturacağına inanmaktadır (sonuç beklentisi). İnsanlar, kendilerine anlamlı ya da değerli sonuçlar getireceğine inandıkları etkinliklere daha fazla yönelirken, sonuçlarının olumsuz veya önemsiz olduğunu düşündükleri davranışlardan kaçınma eğilimindedirler (Bandura, 2001).

Smith ve Betz (2000), sosyal öz-yeterliği bireylerin sosyal ilişkileri başlatma ve devam ettirme için gereken becerilere sahip olma konusunda kendilerine duydukları güven olarak tanımlamaktadır. Bireyler, diğer yaşam alanlarında olduğu gibi sosyal bağlar kurabilmek adına gerçekleştirdikleri eylemlerin getireceği sonuçlara dair beklentiler taşımaktadır. Sosyal eylemlerin ortaya çıkaracağı sonuçlara dair bu öngörüler sosyal sonuç beklentileri olarak tanımlanmaktadır (Wright ve ark., 2013). Sosyal Bilişsel Kuram'a göre öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentileri, bireyin davranışlarını etkileyen bilişsel değerlendirmelerle bağlantılıdır ve bu iki kavram birbirine bağlı bir şekilde işlev görmektedir (Bandura, 2012). Öz-yeterlik ve sonuç beklentileri, bireylerin sosyal etkileşimlerle ilgili beklentilerine uyum sağladığında "sosyal yeterlik" olarak adlandırılan bir kavram ortaya çıkarmaktadır. Bu kavram, kişilerin belirli bir görevi başarılı bir şekilde tamamlayabileceklerine veya sosyal

etkileşimler sırasında sergiledikleri davranışlara olan inançları olarak açıklanmaktadır. Sosyal sonuç beklentileri ise bireylerin sosyal etkinliklere katılımının sosyal ilişkilerde belirli sonuçlara ulaşacağına dair taşıdıkları inanç ve beklentiler olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Wright ve ark., 2013). Bu çalışma, Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı temel alınarak geliştirilen öz-yeterlik alanının, sosyal ilişkiler çerçevesinde incelenmesi sonucu şekillenen sosyal yeterlik kavramına dayanmaktadır (Bandura, 1997).

1.5.5. Sosyal Yeterliliğe İlişkin Araştırmalar

1.5.5.1. Sosyal Yeterliliğe İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışındaki literatür incelendiğinde, sosyal yeterlilik düzeyinin artmasıyla birlikte yalnızlık (Zhang ve ark., 2014), davranışsal problemler, utangaçlık (Chen ve ark., 2014), okul kaygısı (Magelinskaite ve ark., 2014), negatif otomatik düşünceler ve depresyon (Payne & Jahoda, 2004) gibi olumsuz durumların azaldığı gözlemlenmiştir.

Altı farklı okuldan toplam 600 öğrencinin katılmış olduğu bir araştırmada, sosyal aktiviteler, öz yeterlik, oyun tutumları ile oyun bağımlılığı değişkenlerinin ilişkileri incelenmiştir. Bulgular, sosyal yeterlilik ile oyun bağımlılığı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Jeong & Kim, 2011). Yapılan başka bir araştırmada, World of Warcraft (WoW) oyununun ergenlerin sosyal yeterlilikleri ve yalnızlıkları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı ancak bu oyun sayesinde ergenlerin iletişim ağlarının daha fazla çeşitlilik gösterdiği ve bunun sonucunda sosyal yeterliliklerinin arttığı, yalnızlıklarının ise azaldığı ortaya konulmuştur (Visser ve ark., 2013).

Yapılan bir araştırmada, çevrim içi iletişimin utangaçlık ve sosyal yeterlilik üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla çevrim içi iletişimde daha düşük sosyal yeterlilik ve öznel iyi oluş düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Li ve ark., 2014). Mobil sosyal ağ hizmeti kullanıcılarının katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, sosyal yeterlilik ile mobil ağ kullanımı ve

bağımlılığı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmştur. Düşük sosyal yeterliliğe sahip bireylerin mobil ağ bağımlılığına daha eğilimli olduğu ve sosyal yeterliliğin uyumsuz bağımlılık davranışlarını azaltmada etkili olduğu vurgulanmıştır (Yang ve ark., 2016).

Uluslararası öğrencilerin sosyal öz-yeterlilik ve kişisel gelişim inisiyatifi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin uyum süreçlerini sosyal yeterliğin olumlu yönde etkilediği ve sosyal yeterlilik düzeylerinin öğrencilerin dil yeterlilikleri ve ikamet süreleriyle pozitif bir ilişki içinde olduğu ancak kültürleşme stresiyle negatif bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir (Çankaya ve ark., 2017). Yapılan bir diğer araştırmada, sosyal yeterlilik ile dışsal ve içsel motivasyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, içsel motivasyonun sosyal yeterliliği olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Lise öğrencilerinin lisans öğrencilerine kıyasla daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğu ve bu durumun sosyal yeterliliklerini artırdığı bulunmuştur. Lisans öğrencileri ise dışsal motivasyon açısından daha yüksek puanlar almıştır (Liu, 2020).

1.5.5.2. Sosyal Yeterliliğe İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan bir araştırmada, akademik denetim odağı ve internet bağımlığı değişkenleriyle sosyal yeterlilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Sakarya Üniversitesi bünyesindeki farklı lisans programlarında öğrenim gören 311 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmanın bulgularına göre internet bağımlılığının sosyal yeterlilik ve içsel akademik kontrol odağıyla negatif yönde, dışsal akademik kontrol odağıyla ise pozitif yönde bir ilişki gösterdiği ifade edilmiştir (İskender & Akın, 2010).

Üniversite öğrencilerinin internet kullanımıyla yalnızlık ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, internet kullanımının arttıkça öğrencilerin yalnızlık seviyelerinin arttığı, sosyal becerilerinin azaldığı ve dolayısıyla sosyal yeterliliklerinin de düştüğü ortaya konulmuştur (Esen ve ark., 2013). Ergenlerle gerçekleştirilen bir araştırmada, sosyal fobisi yüksek olan gençlerin kendilerini tehdit altında hissetmeleri nedeniyle daha düşük sosyal yeterlilik seviyelerine sahip oldukları

ve bireysel değersizlik duygusunun gençlerin sosyal yeterliliğini olumsuz etkileyen en güçlü değişken olduğu ifade edilmiştir (Ateş, 2016).

İlkokul düzeyinde yapılan bir çalışmada, çocukların anaokuluna gitmelerinin sosyal beceriler ve hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bulgular, anaokulu eğitimi alan çocukların sosyal beceri seviyelerinin, bu eğitimi almayan çocuklara göre daha gelişmiş olduğu ortaya konulmuştur (Türkyılmaz & Pekdoğan, 2019). Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada ise sosyal yeterlik arttıkça internet bağımlılığının azaldığı anlamlı bir şekilde ortaya konmuştur (Kanat, 2020).

1.6. Yaşantısal Kaçınma ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

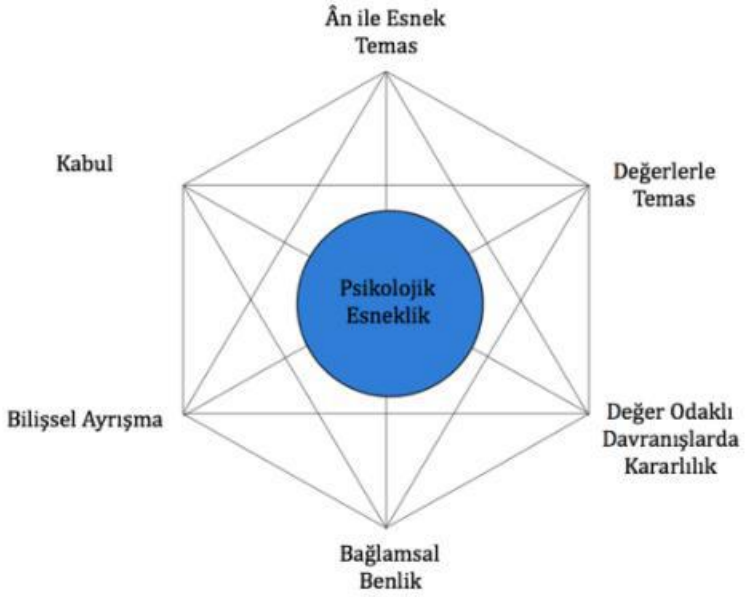
1.6.1. Kabul ve Kararlılık Terapisi

Kabul ver Kararlılık Terapisi (ACT), psikolojik esnekliği artırmaya yönelik olarak kabul ve kendilik süreçleri ile birlikte kararlılık ve davranış değişimi süreçlerini kullanan bağlamsal davranış temelli bir yaklaşımdır (Hayes, 1999). Bu terapi ekolü, duyguların kabulü ve değişimde kararlılık temasıyla ortaya çıkmıştır. A, düşünce ve duygularını kabul et, anı deneyimle; C, değerlere bağlı bir eylem seç; T ise eyleme geç demektir T ise bu eylemi hayata geçirmek anlamına gelmektedir (Harris, 2016). ACT ile birlikte terapist, bireylerin zihinsel esneklik geliştirmelerine, duygusal acılarıyla başa çıkmalarına ve değerlerine uygun bir yaşam sürmelerine yardımcı olmaktadır (Narayanan & Naaz, 2018).

1.6.2. Psikolojik Esneklik

Psikolojik esneklik, ACT'in terapötik amacı olarak tanımlanmaktadır (Çiçek, 2021). Psikolojik esneklik, bireyin yaşamda ulaşmak istediği hedefler ve benimsediği değerler doğrultusunda çeşitli davranış seçeneklerine sahip olduğunu kabul etmesi ve karşılaştığı olaylar ya da kendisine ilişkin olumsuz duygularla sınırlı olmadığını fark edebilmesidir (Hayes, 1999). Başka bir tanımda Harris (2016), bireyin deneyimlerine açık ve farkındalık temelli bir tutumla yaklaşarak içinde bulunduğu anı tam olarak yaşayabilmesi ve aynı zamanda değerleri doğrultusunda kararlı adımlar atabilmesi olarak ifade etmektedir. ACT'in amacı kaçınılmaz olarak hayatımıza giren acıya yer

açmak suretiyle doyurucu ve anlamlı bir yaşam inşa etmektir. Bu kavramsal çerçeveden de anlaşılacağı gibi ACT'in amacı, acının yok edilmesi değildir. Kabul, değerlere odaklanma, değerlerle uyumlu davranışlar sergileme ve anı yaşama gibi süreçleri kapsayan psikolojik esneklik becerilerinin geliştirilmesidir (Hayes ve ark., 2011).

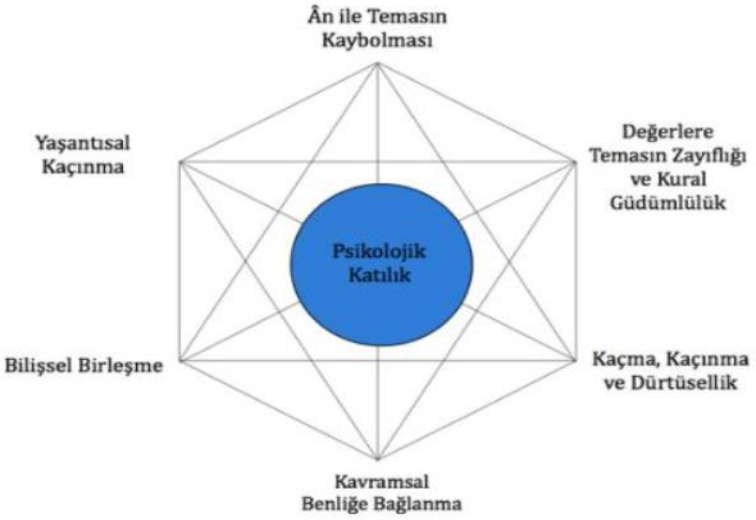


Şekil 2. Psikolojik esneklik bileşenleri (Hayes ve ark., 2006).

Psikolojik esneklik altı temel bileşenden oluşan bir yapı olarak ele alınmakta ve bu yapı bir altıgen modeliyle temsil edilmektedir. Bu bileşenler; kişinin şu anda olup biteni açık bir farkındalıkla karşılaması, içsel deneyimlerini yargılamadan kabul etmesi, düşüncelerle özdeşleşmeden onlara mesafeli durabilmesi, benlik algısını esnek bir şekilde sürdürebilmesi, yaşamda önemli bulduğu değerlere yönelmesi ve bu değerlere uygun adımlar atarak yaşantısını şekillendirmesini içermektedir (Hayes ve ark., 2006; Wilson & DuFrene, 2009).

1.6.3. Psikolojik Katılık

Psikolojik esnekliğe zıt bir kavram olarak ele alınan psikolojik katılık, bireyin dikkatini içinde bulunduğu ana yönlendirmekte zorlanması ve kendi değerleri doğrultusunda bir yaşam sürdürememesi durumunu ifade etmektedir (Luoma ve ark., 2011). Psikolojik katılık, bireyin deneyimlediği içsel süreçlere gereğinden fazla odaklanması ve bu süreçlerin davranışlarını yönetmesine izin vermesi ile karakterizedir. Bu durum, bireyin esnek bir şekilde davranmasını engellemekte ve anlamlı bir yaşam sürdürme kapasitesini sınırlamaktadır (Harris, 2016). ACT'ye göre psikopatolojinin temelinde psikolojik katılık yatmaktadır. Yaşantısal kaçınmanın bir sonucu olarak bireyler uzun vadede uyumlu davranışlar sergileyememekte ve işlevselliklerini kaybetmektedir (Yavuz, 2015). Danışanlar yanlış ya da eksik durumda değildir, yalnızca tıkanmış ya da sıkışmış durumdadır (Harris, 2016). Bu tıkanıklığın büyük ölçüde bilişsel kaynaşma ve yaşantısal kaçınma süreçlerinden kaynaklandığı öne sürülmektedir (Harris, 2009). Psikolojik katılık modeli bireyin rahatsız edici içsel yaşantılardan kaçma eğilimi, düşüncelerle aşırı özdeşleşmesi, anda kalmada güçlük yaşaması, benliğini katı kalıplarla tanımlaması, değerlerinden uzaklaşması ve davranışlarının anlık dürtüler, kaçınma eğilimleri ya da otomatik tepkilerle yönlendirilmesi gibi altı temel bileşeni içermektedir (Eilenberg ve ark., 2014; Hayes, 2004).



Şekil 3. Psikolojik katılık bileşenleri (Hayes ve ark., 2006).

1.6.4. Yaşantısal Kaçınma

Yaşantısal kaçınma, kişinin kişisel olarak yaşadığı duygu, düşünce, davranış ya da anılarla temas etmekten kaçınması ve bu durumların sıklığını veya bağlamını değiştirmek adına çaba göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Hayes ve ark., 2006). Bu kavram, kişinin kaçınmaya ya da değiştirmeye çalıştığı deneyimlerin bütününü kapsamaktadır. Duygular, düşünceler ve anılar birbiriyle iç içe geçtiği için bu unsurlar arasında ayrım yapmak oldukça zordur. Bu nedenle yaşantısal kaçınma tümünü kapsayan genel bir kavram olarak görülmektedir (Hayes ve ark., 1996). Diğer bir tanıma göre yaşantısal kaçınma, dikkat dağıtma, düşünce bastırma, duyguları bastırma ve inkâr gibi çeşitli alt bileşenleri içeren çok boyutlu bir yapıdır (Gamez ve ark., 2011).

Kişi, yaşamında karşılaştığı bazı zorlu durumlarda acıyı yönetmek için etkili bir yöntem bulamadığında acıya neden olan duygu ve düşüncelerden uzaklaşma çabasına girmektedir. Çoğu zaman bireyin barındırdığı yanlış algılar ve negatif inanç kalıpları, içsel veya dışsal deneyimlerden uzak durması sonucuyla yaşantısal kaçınma olarak adlandırılan tepkinin oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Kaçınma, başa çıkma yöntemi olarak kötü durumlar ve olaylardan uzak durmanın yanı sıra bireyin içsel deneyimlerinden de belirgin bir uzaklaşmayı ifade etmektedir. Bu durum, kişinin duygusal ve zihinsel deneyimlerinden uzaklaşarak geçici bir rahatlama arayışıdır (Hayes & Gifford, 1997; Karekla & Panayiotou, 2011; Kashdan ve ark., 2006; Reddy ve ark., 2006). Kaçınılan durumla ilişkili olarak kullanılan, ‘İyi hissediyorum.’ ya da ‘Kafamı dağıtıyorum.’ gibi ifadeler, o durumun işlevsel değerini artırıp kaçınma davranışını daha da pekiştirmektedir. Kaçınılan durumun sözel ifadelerle daha belirgin hale getirilmesi bireyin davranış seçeneklerini kısıtlayarak repertuarın daralmasına neden olmaktadır (Hayes ve ark., 2006).

ACT modeline göre psikolojik esnekliğin tam karşıtı sayılan yaşantısal kaçınmanın bireyde gelişebilecek psikopatolojik problemlerin temelini oluşturabileceği düşünülmektedir (Harris, 2009). Psikopatolojik ya da uyumsuz yaşantısal kaçınma, temel bir kaçınma davranışının işlevsiz bir şekilde aşırı kullanımı veya kaçınma stratejilerinden yalnızca birine sıkı sıkıya bağlı kalınmasıyla ortaya çıkabilmektedir. Çoğu durumda fiziksel acıyı azaltmak, dikkati başka yöne çevirmek

veya geçici rahatlama aramak zararsızdır ancak bu stratejiler bireyin yaşamını olumsuz etkilediği ve buna rağmen sürdürüldüğü takdirde yaşantısal kaçınma patolojik bir boyut kazanmaktadır (Hayes ve ark., 1996).

Hayes ve arkadaşları (1994) yaşantısal kaçınmanın sıkça kullanılmasının birkaç nedeni olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, bilinçli ve planlı kontrol stratejilerinin hayatın sunduğu riskleri azaltmada genellikle işe yaramasıdır. Örneğin, yağışlı havada aracı daha dikkatli sürmek kaza riskini azaltmaktadır. Ancak yaşantısal kaçınma bu stratejilerin işe yaramadığı durumlarda da kullanılmasını ve gereksiz yere genelleştirilmesini ifade etmektedir. İkinci neden, sosyal çevrede duygusal kaçınma davranışlarının sıkça gözlemlenmesi ve model alınmasıdır. Çocukluktan itibaren bireyler duygusal tepkilerini bastırmaları yönünde güçlü sosyal mesajlar almaktadır. Çocukken, duygusal tepkilerin kontrol altına alınması gerektiği düşüncesiyle ağlayan bir çocuğun çabucak sakinleştirilmesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu tür deneyimler bireylerin sorunlarla yüzleşmek yerine onlardan kaçınmasına zemin hazırlamaktadır (Hayes ve ark., 1999). Üçüncü neden ise duyguların ve düşüncelerin davranışların temel belirleyicileri olarak görülmesidir. Bu bakış açısı, olumsuz duygu ve düşüncelerle ilişkilendirilen durumlardan uzak durulması gerektiği inancını pekiştirmektedir. Bu da yaşantısal kaçınmanın hatalı ve aşırı kullanımını destekleyen bir zemin oluşturmaktadır (Hayes ve ark., 1996).

İçsel deneyimlerden kaçınma eğilimi, zihinsel baskılama ve duygusal tepkileri yönetme yaklaşımlarıyla benzer özellikler taşımasına rağmen birçok açıdan bu kavramlardan farklılaşmaktadır (Rawal ve ark., 2010; Yıldırım, 2019). İçsel deneyimlerden kaçınma eğilimi, bireyin rahatsızlık veren içsel yaşantılarla yüzleşmeyi reddetmesiyle ortaya çıkan katı ve tekrarlayıcı bir süreçken işlevsel baş etme yaklaşımları, stres içeren yaşam durumlarına uyum sağlamak amacıyla bağlamsal farkındalıkla şekillenen ve duruma göre değişen esnek tepkiler içermektedir (Crum ve ark., 2013). Yani içsel deneyimlerden kaçınma eğiliminde genellikle sınırlı ve değişmeyen baş etme yolları tercih edilirken, esnek baş etme stratejileri durumun gereksinimlerine göre uyarlanabilen daha işlevsel ve çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır (Karekla & Panayiotou, 2011).

Hayes ve Gifford (1997), yaşantısal kaçınmanın bireylerin psikolojik iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmektedir. İnsanların zorlayıcı veya acı veren deneyimlerden uzaklaşmaya çalışmasının, bu tür olumsuz deneyimlerin daha da yoğunlaşmasına yol açabileceği belirtilmiştir. Bu kaçınma davranışı, bireylerin kaçınmak istedikleri düşünceler ya da deneyimlere daha fazla odaklanmalarına veya bunları daha sık yaşamalarına neden olabilmektedir (Wegner, 1989). Kaçınmaya yönelik harcanan çaba, günlük yaşamdan alınan zevki azaltmakla birlikte önemli hedeflere ulaşmak için sarf edilen çabaların azalmasına da sebep olabilmektedir (Litwin ve ark., 2017; Summermatter, 2021). Bireyin acı veren durumlardan kaçınması, gelecekteki tehlikelere karşı hazırlıksız olmasına ve önlem alma becerisinde yetersizlik yaşamasına da yol açabilmektedir (Pepper, 2012).

ACT, psikolojik acıların büyük ölçüde bilişsel kaynaşma ve yaşantısal kaçınma süreçlerinden kaynaklandığını öne sürmektedir (Harris, 2009). Bu nedenle iyileşmeyi psikolojik esneklik modelinde yer alan kabul kavramına yani bireyin içsel deneyimlerini değiştirmeye çalışmaksızın olduğu gibi kabul etmesine ve bu deneyimlerle birlikte var olabilmesine dayandırmaktadır (Yavuz, 2015). ACT perspektifinde yaşantısal kaçınmaya zıt olan kabul, kişinin içsel deneyimlerini değiştirme çabasına girmeden onları bilinçli ve aktif bir şekilde kabullenmesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, bireyin davranış seçeneklerini genişletip psikolojik esnekliğin artmasına katkı sağlamaktadır (Hayes ve ark., 2012). Kabul süreci, terapistin ve danışanın çözülmesi gereken bir sorunun varlığını kabul etmesiyle başlamaktadır (Hayes ve ark., 1999). Danışanlara olumsuz içsel deneyimlere karşı savaşmak yerine onlarla barışçıl bir şekilde yüzleşmeleri önerilmektedir (Hofmann & Asmundson, 2008).

1.6.5. Yaşantısal Kaçınma ve Dijital Oyun Bağımlılığı İlişkisi

Pek çok araştırma, belirli olayların kaçınma odaklı bir şekilde düzenlenmesinin bağımlılığın hem oluşumunda hem de devamında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Aldao ve ark., 2010; Luciano & Blarrina, 2010). Bireylerin stresli durumlarla başa çıkmak için deneyimlerden uzaklaşmaya yönelmeleri ve duygusal baskılama ile bağlantılı olan yaşantısal kaçınma ve bağımlılık üzerine yapılan

araştırmalar bu iki olgunun arasında güçlü bir bağ bulunduğunu ortaya koymaktadır (Buckner ve ark., 2015; Minami ve ark., 2015). Yaşantısal kaçınma ile bağımlılık arasındaki ilişki, kabul ve kararlılık terapisi literatüründe de geniş bir şekilde ele alınmıştır (Levin ve ark., 2019; Luciano & Blarrina, 2010). Chou ve arkadaşlarının (2017) yürüttüğü bir çalışmada, öğrencilerin esnek düşünme kapasiteleri, deneyimsel kaçınma düzeyleri ve internet kullanım bozukluğu değişkenlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kingston ve arkadaşları (2010) ise, alkolün kötü amaçlarla kullanımı, maddelerin bağımlılık yapıcı kullanımı, kendine zarar verme, aşırı cinsel etkinliklerde bulunma, fazla yeme alışkanlığı ve problemli oyun oynama gibi davranışların birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Garcia ve Piqueras (2016) tarafından yapılan bir çalışmada internet, cep telefonları ve dijital oyunların problemli kullanımı ile yaşantısal kaçınma arasındaki ilişki 12-18 yaş arası bir öğrenci grubunda incelenmiş ve yaşantısal kaçınma ile problemli internet kullanımı arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Adıgüzel'in (2018) çalışmasında, problemli akıllı telefon ve internet kullanımının yanı sıra gündemden geri kalma endişesi, telefon kaybetme korkusu ve yaşantısal kaçınma arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yee (2006), kaçış kavramını bireylerin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlardan uzaklaşmak için çevrimiçi platformları bir araç olarak kullanması şeklinde tanımlamıştır. Gerçek dünyada sosyal bağlar kurmakta veya kimlik oluşturmakta zorlanan bireyler, çevrimiçi platformlar (dijital oyunlar, sosyal medya vs.) aracılığıyla sanal kimlikler deneyerek ya da ilişkiler kurarak bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır (Ceyhan, 2010). Bu tür durumlarda dijital oyunlar ve internet, bireyler için gerçek hayatta yaşanan sosyal sorunlardan kaçış sağlayan bir alternatif haline gelebilmektedir (Young, 1998). Kaçış, bireylerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkma stratejilerinden biri olarak kabul edilmekte ve ACT'nin psikolojik katılık modelinde tanımlanan yaşantısal kaçınma kavramının bir örneği olarak görülmektedir (Deleuze ve ark., 2018).

Dijital oyun türlerinden rol yapma oyunları üzerine yapılan araştırmalar, oyuncuların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlardan uzaklaşmak amacıyla bu oyunlara yöneldiklerini ve çevrimiçi sosyalleşmenin çevrimdışı sosyalleşmeye kıyasla

daha tatmin edici ve eğlenceli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır (Hussain & Griffiths, 2009; Ng & Wiemer-Hastings, 2005). Kendi benliklerinden uzaklaşmak amacıyla kurgusal dünyalara dalan ya da rol yapmaya yönelen oyuncuların bu eğilimin zamanla bir kısır döngü yaratması nedeniyle ciddi risklerle karşı karşıya oldukları belirtilmektedir (Hilgard ve ark., 2013). Gerçek yaşamdan uzaklaşmak amacıyla dijital oyunlarına yönelen katılımcıların yoğun bir şekilde oyun oynayan bireyler arasında sanal dünyadaki görselleri gerçek hayattaki görsellere kıyasla daha fazla tercih ettikleri sonucuna varılmıştır (Deleuze ve ark., 2018).

Young (1998), problemin kaynağının teknolojinin değil de onu kullanan bireyler olduğunu ifade etmektedir. Özellikle aile içinde güvenli ve destekleyici bir ortamdan mahrum kalan çocukların dijital oyunları bir kaçış ya da sorunları görmezden gelme yöntemi olarak tercih ettikleri belirtilmiştir. Sosyal aktivitelerden uzaklaşan veya bu tür etkinliklere zaman ayıramayan, arkadaşlık ilişkileri ve gerçek hayat bağlantıları zayıflayan, akademik ya da mesleki işlevselliğinde düşüş yaşayan, internette geçirdiği süre hakkında yalan söyleme ihtiyacı hisseden, uykusuzluk nedeniyle gündüzleri yorgun dolaşan ancak buna rağmen gece yeniden internette vakit geçirme ve dijital oyun oynama isteği duyan çocukların dikkatle izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kelleci, 2008).

1.6.6. Yaşantısal Kaçınmaya İlişkin Araştırmalar

1.6.6.1. Yaşantısal Kaçınmaya İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

109 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada depresyon, ruminasyon ve yaşantısal kaçınma arasındaki etkileşimler incelenmiştir. Bulgular, depresif ruh hali yüksek olan katılımcıların hem ruminatif düşünme tarzına sahip olduklarını hem de bilişsel, yaşantısal ve davranışsal kaçınmaya daha yatkın olduklarını göstermiştir (Cribb ve ark., 2006). Ergenlerle yapılan bir çalışmada internet, cep telefonları ve dijital oyunların problemli kullanımı ile yaşantısal kaçınma arasındaki ilişki 12-18 yaş arası bir öğrenci grubunda incelenmiş ve yaşantısal kaçınma ile problemli internet kullanımı arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur (Garcia & Piqueras, 2016).

Kanser hastası çocukların ebeveynleri ile yapılan bir çalışmada, yaşantısal kaçınma, TSSB ve depresyon arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, yaşantısal kaçınmanın TSSB ile yüksek oranda ilişkili olduğunu ortaya konmuştur (Cernvall ve ark., 2016). 500 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bir araştırmada psikolojik esneklik ve yaşantısal kaçınma, ruh sağlığı aracılığıyla problemli internet kullanımını yordadığı tespit edilmiştir. Psikolojik esneklik ile problemli internet kullanımı arasında dolaylı bir ilişki olduğu da ortaya konulmuştur. Psikolojik esnekliği düşük ve yaşantısal kaçınma düzeyleri yüksek olan bireylerin ruh sağlığının zarar gördüğü ve bu durumdaki kişilerin problemli internet kullanımına yöneldiği belirlenmiştir (Chou ve ark., 2017).

Yapısal eşitlik modeliyle yapılan bir araştırmada, sıkıntıdan kaçınma ve ertelemenin yeme bozukluğu ile intihar davranışı arasındaki ilişkide aracılık ettiğini bulunmuştur (Skinner ve ark., 2017). Tayvan'da gerçekleştirilen bir araştırmada, deneyimsel kaçınma eğiliminin çevrim içi bağımlılık, ruhsal çöküntü ve intihara yönelik eğilimlerle anlamlı düzeyde bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Chou ve ark., 2018). Yapısal eşitlik modeliyle yapılan başka bir çalışmada, kimlik karmaşasının yüksek olmasının psikolojik katılığa ve yaşantısal kaçınmaya dolayısıyla da internet bağımlılığına anlamlı şekilde katkı sağladığı saptanmıştır (Hsieh ve ark., 2019). Yapılan diğer bir çalışmada ise anksiyete duyarlılığının yeme bozukluğu belirtileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu, yaşantısal kaçınmanın ise yalnızca anksiyete duyarlılığının sosyal bileşeniyle yeme bozukluğu semptomları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur (Espel ve ark., 2019).

Yaşantısal kaçınmanın dürtüsellik ve kompulsif davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, yaşantısal kaçınmanın dürtüsellik üzerinde güçlü ve doğrudan bir etki gösterdiği ortaya konulmuştur (Den Ouden ve ark., 2020). Yapılan başka bir araştırmada, belirsizliğe karşı düşük tolerans ve yetersiz duygu düzenleme becerilerinin yaşantısal kaçınmayı yordadığı saptanmıştır (Giuseppe & Taylor, 2021).

1.6.6.2. Yaşantısal Kaçınmaya İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ruminasyon alt bileşenleri, yaşantısal kaçınma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, derinlemesine düşünme alt boyutlarının yaşantısal kaçınma ile ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin yordayıcı bir etki taşıdığını göstermiştir (Neziroğlu, 2010). Depresyon tanısı alan bireylerle yürütülen bir araştırmada, tedavi sürecinin ardından bireylerin ruminatif düşünme eğilimlerinin ve kaçınma davranışlarının azaldığı buna karşın öz şefkat düzeylerinde artış meydana geldiği bulunmuştur (Esen, 2017).

Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, problemli dijital medya kullanımı, gündemi kaçırma korkusu ve yaşantısal kaçınma düzeylerinin cep telefonuna erişimi kaybetme korkusu üzerindeki yordayıcı etkileri yapısal eşitlik modeliyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, gündemi kaçırma korkusu ve yoğun akıllı telefon kullanımının bu korku üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Buna karşılık yaşantısal kaçınma eğilimi ve problemli internet kullanımı cep telefonuna erişimi kaybetme korkusunu anlamlı düzeyde artırmıştır (Adıgüzel, 2018). Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile yaşantısal kaçınma, bilişsel esneklik, kendindelik ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, yaşantısal kaçınma ve kendindelik üzerinde doğrudan etkili bulunmuştur. Ancak kaygı ve bilişsel esnekliğin bu değişkenlerle doğrudan bir ilişkisi bulunmamıştır. Ayrıca yaşantısal kaçınma ve kendindelik değişkenlerinin de kaygıyı doğrudan yordamadığı tespit edilmiştir (Özsoy, 2019).

Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada, bireylerin zihinsel olarak olumsuz düşünceler üzerinde yoğunlaşma eğilimlerinin duygusal tükenmişlik, içsel kaçınma tepkileri ve depresif belirtiler üzerinde dolaylı etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Duygusal tükenmişliğin hem içsel kaçınma tepkileri geliştirmede hem de depresif belirtileri açıklamada etkili olduğu, bunun yanında bireyin içsel deneyimlerinden uzak durma eğiliminin de depresyon üzerinde belirleyici bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaşıkara, 2019).

Yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşantısal kaçınma, duygu düzenleme süreçleri ve yaygın anksiyete bozukluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yaygın anksiyete bozukluğu düzeyi yüksek olan bireylerin diğerlerine göre anlamlı derecede daha fazla duygusal dışavurumda bulundukları ve daha fazla yaşantısal kaçınma davranışı sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca duygu düzenleme güçlüğü seviyesi arttıkça yaygın anksiyete bozukluğu ve yaşantısal kaçınma düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Çarboğa, 2021).

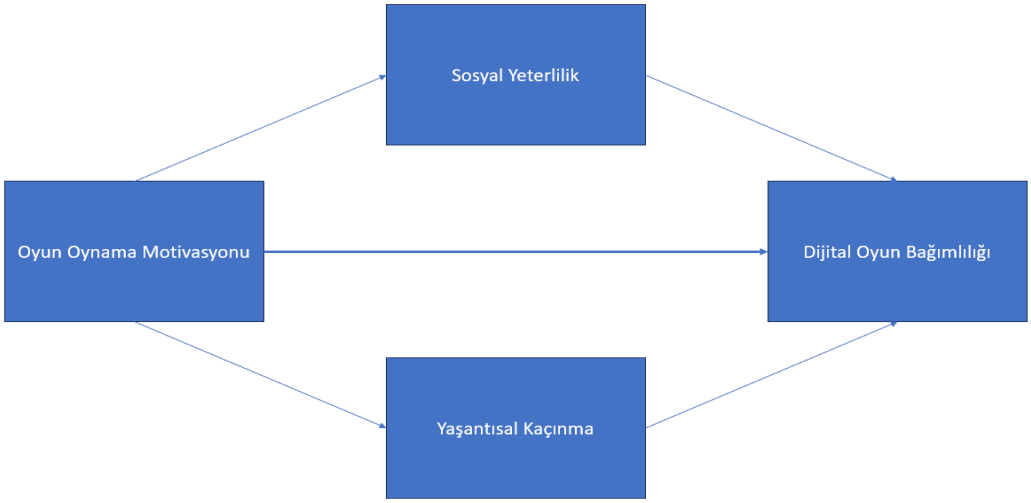
Yapılan başka bir çalışmada, çevrim içi ortamlara yönelik kontrolsüz kullanım davranışları, mobil cihazlara yönelik aşırı yönelim ve dijital oyun oynama sıklığının hem birbiriyle hem de deneyimsel kaçınma düzeyi ile bilişsel birleşme eğilimi arasındaki başa çıkma becerileriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca deneyimsel kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerinin, teknoloji kullanımına bağlı problemli davranışlar üzerinde rol oynadığı ortaya konmuştur (Çelenk, 2021).

BÖLÜM II: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklemi oluşturan katılımcılar, veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları, veri toplama sürecinde izlenen yöntemsel yaklaşım ile elde edilen verilerin analizinde tercih edilen istatistiksel teknik ve yöntemlere yer verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ergenlerde oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracılık rolü incelenmiştir. Bu kapsamda, araştırma ilişkisel desen çerçevesinde kurgulanmış ve değişkenler arasındaki dolaylı etkilerin ortaya konması amaçlanmıştır. İlişkisel desen, değişkenler arasında mevcut olan bağlantıların yönünü ve gücünü ortaya koymaya yönelik betimsel bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Araştırmada önerilen hipotetik model test edilmeden önce her bir örtük değişkenin yapısal analizlerde kullanıma uygun olup olmadığı değerlendirilecektir. Bu doğrultuda örtük yapılara ait gözlenen değişkenler doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla test edilecektir. Ardından modelin genel yapısı araştırma sürecinde test edilmek üzere şekillendirilerek Şekil 4'te gösterildiği biçimde sunulacaktır.



Şekil 4. Hipotetik Model

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, 2023-2024 akademik yılı döneminde İstanbul/Kağıthane ilçesinde MEB'e bağlı ortaöğretim kademesindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, farklı okul türlerinin temsil edilmesi amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrenin heterojen bir yapıya sahip olduğu durumlarda evrendeki alt grupların (tabakaların) belirlenip her birinin temsil edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırma evreni üç farklı ortaöğretim türüne ayrılmış ve her tabakadan iki okul seçilerek örneklem oluşturulmuştur. Seçilen okullar, ilçedeki her okul türünün öğrenci sayısı ve eğitsel çeşitliliğini yansıtacak şekilde belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan okulların 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler tabakalar içinden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme, her bireyin eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu bir yöntemdir (Kan, 2006). Çalışma grubu, 9. sınıftan 364, 10. sınıftan 349 ve 11. sınıftan 378 olmak üzere toplam 1.091 öğrenci (533 kadın, 558 erkek) ile oluşturulmuştur. 12. sınıf öğrencileri, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık sürecinde olmaları nedeniyle araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için öncelikle güven aralığına karar verilmiştir. Bu çalışmada %95 güven aralığı kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2023-2024 akademik yılı döneminde İstanbul/Kağıthane ilçesinde MEB'e bağlı ortaöğretim kademesindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Sınırlı büyüklükteki bu evrenden örneklem seçmek amacıyla kullanılan hesaplama yöntemi aşağıda açıklanmıştır. Belirli evrende örneklem büyüklüğünün hesaplanması:

N = 16.313 (Evren büyüklüğü)
t = 1.96 (Güven düzeyi için z değeri, %95 güven düzeyinde)
p = 0.50 (Olayın görülüş sıklığı)
q = 1 - p = 0.50 (Olayın görülmeyiş sıklığı)
d = 0.05 (Yanılma düzeyi, hata payı)

Belirlenen parametreler formüle yerleştirilerek gerekli hesaplamalar yapılmış ve en az katılım sağlanması gereken öğrenci sayısı 376 olarak belirlenmiştir. Ancak veri kaybı riskini azaltmak ve örneklemin temsil gücünü artırmak amacıyla toplamda 1200 öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan veriler arasında eksik bilgiler, birden fazla şıkkın işaretlenmesi, geçersiz kabul edilen ve uç değerler tespit edilen 109 yanıt değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece analiz sürecine 1.091 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişken	**Gruplar**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	533	48.9
	Erkek	558	51.1
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	364	33.4
	10. sınıf	349	32.0
	11. sınıf	378	34.6
Okul Türü	Anadolu Lisesi	439	40.2
	İmam Hatip Lisesi	274	25.1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	378	34.6
Okul	Kağıthane Anadolu Lisesi	234	21.4
	Cengizhan Anadolu Lisesi	205	18.8
	Kağıthane Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	150	13.7
	Ekrem Cevahir Anadolu İmam Hatip Lisesi	124	11.4
	Profilo Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	180	16.5
	Kağıthane Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	198	18.1
Toplam		**1091**	**100.0**

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların cinsiyeti, sınıf seviyesi, okul türü ile algılanan gelir durumu gibi demografik bilgilerini içeren formdur.

2.3.2. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ-7)

Lemmens ve arkadaşları (2011) tarafından 12-18 yaş aralığındaki ergenlerin problemli dijital oyun oynama davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, toplam 21 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. DOBÖ-7 ise bu ölçeğin yedi maddelik kısa formudur. Beşli Likert tipi ve tek boyutlu olan bu ölçek, Aylin Yalçın Irmak ile Semra Erdoğan tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde çeviri ve geri çeviri yöntemleri uygulanmış, kapsam geçerliliği için alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla madde-toplam puan korelasyonu, iç tutarlılık (Cronbach alfa) ve test-tekrar test korelasyonu analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini ortaya koymak için kapsam geçerliliği indeksi hesaplanmış aynı zamanda eş zamanlı ölçüt geçerliliği ve yapısal geçerlilik test edilmiştir. Yapısal geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği indeksi 0.92, Cronbach alfa değeri 0.72 ve madde-toplam korelasyonları 0.52 ile 0.76 arasında bulunmuştur. Üç haftalık aralıklarla yapılan test-tekrar test korelasyonu ise 0.80'dir. Tüm bu bulgular, ölçeğin ergenlerin problemli dijital oyun oynama davranışlarını tespit etmek, erken müdahale sağlamak, toplum bazlı araştırmalarda kullanmak ve ilerideki çalışmalarda uygulanmak üzere güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir (Irmak & Erdoğan, 2016).

2.3.3. Oyun Motivasyonu Ölçeği

Bu ölçek, Lafreniere ve çalışma arkadaşları tarafından (2012) öz-belirleme teorisi çerçevesinde hiyerarşik motivasyon kuramına dayanarak geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması ise Ahmet Akın, Çınar Kaya ve İbrahim Demirci tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, 7'li Likert tipi derecelendirme (1: Hiç

Katılmıyorum, 7: Tamamen Katılıyorum) ile bireysel olarak doldurulan öz-bildirim esaslı bir kağıt-kalem testi niteliğindedir. Sadece alt boyutlar üzerinden puanlama yapılmakta olup ters yönde puanlanan madde içermemektedir. Doğrulayıcı faktör analizine göre beş farklı rekabet eden model arasında, 18 maddeden oluşan ve altı faktörlü yapıya sahip model ile iki hata kovaryansı içeren modelin veriye en uygun olduğu tespit edilmiştir (χ2= 363,34, sd= 118, RMSEA= .072, NNFI= .94, CFI= .95, GFI= .91, SRMR= .038). Altı alt ölçeğin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .84, .89, .85, .87, .88 ve .76 olarak bulunmuştur. Genel sonuçlar, ölçeğin yüksek düzeyde geçerlilik ve güvenilirlik gösterdiğini ortaya koymakta olup video oyunlarına yönelik motivasyonları değerlendirmek amacıyla etkili bir araç olduğunu desteklemektedir (Akın ve ark., 2015).

2.3.4. Yaşantısal Kaçınma Ölçeği

Bu ölçek, Adıyaman ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacıların topladığı veriler doğrultusunda 7 maddelik bir ölçek oluşturulmuş ve maddeler beşli Likert tipi derecelendirme (1 = Hiç Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum) ile değerlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puan bireyin yaşantısal kaçınma düzeyine işaret etmektedir. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve tek boyutlu 7 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir (χ^2 = 13.30, sd = 14, χ^2/sd = .95, RMSEA = .000, NFI = .947, GFI = .974, AGFI = .948). Geçerlilik analizleri kapsamında kapsam geçerliliği indeksi, eş zamanlı ölçüt geçerliliği ve yapısal geçerlilik değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme işleminde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular kapsam geçerlilik indeksinin 0.94, Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.74 olduğunu ve madde-toplam korelasyonlarının 0.51 ile 0.74 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Adıyaman ve ark., 2017).

2.3.5. Sosyal Yeterlik ve Sonuç Beklentileri Ölçeği

Bu ölçek, Wright ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma

kapsamında hazırlanmıştır (Bakioğlu & Türküm, 2017). Ölçek toplamda 22 maddeden oluşmakta, bunların 13'ü sosyal yeterliğe, 9'u ise sosyal sonuç beklentisine ilişkin ifadeler içermektedir. Ters yönde puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Beşli Likert tipi ölçekleme sistemiyle değerlendirilen bu araçta (1 = Hiç Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum), alınan toplam puan bireyin sosyal yeterlik düzeyi ve sosyal sonuç beklentisini yansıtmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmış; tüm ölçek için .91, sosyal sonuç beklentileri alt ölçeği için .81 ve sosyal yeterlik alt ölçeği için de .81 değeri rapor edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test yöntemiyle iki haftalık arayla yapılan uygulamalarda ölçeğin genel güvenirlik katsayısı .91 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Bakioğlu & Türküm, 2017).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin elde edilmesi için öncelikle kullanılan ölçeklerin geliştiricilerinden ya da uyarlayıcılarından gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecine geçilmeden önce, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan araştırmanın yürütülebilmesi için etik onay alınmıştır. Etik kurulun 29 karar numaralı ve 04.03.2024 tarihli izni sonrasında, araştırmanın uygulama sahasında yürütülebilmesi amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Birimi'nden 30.04.2024 tarihinde resmi izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama süreci, İstanbul ili Kağıthane ilçesinde yer alan ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Farklı okul türlerini kapsamak amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve bu doğrultuda ilçedeki Anadolu, İmam Hatip ile Mesleki ve Teknik Liseler olmak üzere üç tabaka oluşturulmuştur. Her tabakadan ikişer okul seçilmiştir. Bu tabakalı örnekleme sonrasında seçilen okulların 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler arasından veriler, seçkisiz örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden gönüllü katılım esasına dayalı olarak veri toplanmıştır. Bu doğrultuda öğrenci ve veli onam formları alınmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından önce öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış; yanıtların gizli

tutulacağı ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıklanarak, ölçekleri dürüstçe ve içtenlikle yanıtlamaları teşvik edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin betimsel analizinde ortalama, standart sapma, medyan, çarpıklık ve basıklık gibi istatistiksel ölçütler kullanılmış ve dağılımın normalliği de değerlendirilmiştir (Khatun, 2021). Gruplar arasındaki ortalama farkların değerlendirilmesinde parametrik analizler kullanılmıştır (Sedgwick, 2015). Değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi korelasyon ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Bielby & Hauser, 1977; Franzese & Iuliano, 2018). Bu araştırmada elde edilen veriler, SPSS 27.0 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma süresince istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir (Di Leo & Sardanelli, 2020).

BÖLÜM III: BULGULAR

3.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Bu kısımda, araştırma boyunca elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 3

Sosyodemografik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri

Değişken	**Gruplar**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	533	48.9
	Erkek	558	51.1
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	364	33.4
	10. sınıf	349	32.0
	11. sınıf	378	34.6
Okul Türü	Anadolu Lisesi	439	40.2
	İmam Hatip Lisesi	274	25.1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	378	34.6
Ailenin Aylık Sosyo-Ekonomik Düzeyi	0-17.000₺	137	12.6
	17.000-35.000₺	479	43.9
	35.000₺ ve üstü	475	43.5
Toplam		1091	100.0

Tablo 3'te katılımcıların sosyodemografik değişkenlerin frekans dağılımları verilmiştir. Kadın katılımcılar %48.9, erkek katılımcılar ise %51.1 oranında temsil edilmektedir. Bu durum araştırma örnekleminin cinsiyet açısından dengeli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyi incelendiğinde dağılımın oldukça dengeli olduğu görülmektedir. Katılımcıların %33.4'ü 9. sınıf, %32.0'sı 10. sınıf ve %34.6'sı 11. sınıf öğrencisidir. Bu durum, örneklemin sınıf düzeyleri açısından homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Verilere göre, araştırma kapsamında değerlendirilen toplam 1091 katılımcının okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde, en büyük grubu Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır (n = 439, %40.2). Bu oran, örneklemde yer alan katılımcıların yaklaşık olarak beşte ikisinin Anadolu Lisesi'nden geldiğini göstermektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ise n = 378,

%34.6 oranında temsil edilmekte olup, örneklemde ikinci en büyük grubu oluşturmaktadır. Bu veriler, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri okul türleri açısından çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların ailelerinin aylık sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, en büyük grubun %43.9 ile 17.000-35.000₺ aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna ek olarak, %43.4'ü 35.000₺ ve üzerinde bir gelire sahiptir. Düşük gelir düzeyine sahip olanların oranı ise %12.6'dır. Bu dağılım, katılımcıların çoğunluğunun orta ve üst gelir gruplarında yer aldığını göstermektedir.

Tablo 4

Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri

Değişken	**N**	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**Çarpıklık**	**Basıklık**	**İç tutarlılık katsayısı**
DOBÖ	1091	15,98	5,860	0,552	-0,203	0,85
OOM_içselmotivasyon	1091	12,31	4,872	-0,144	-0,719	0,75
OOM_bütünleşme	1091	9,11	5,085	0,459	-0,800	0,80
OOM_kimliğekatma	1091	11,25	4,806	-0,020	-0,676	0,69
OOM_içeyansıtma	1091	7,91	4,731	0,817	-0,252	0,78
OOM_dışsaldüzenleme	1091	9,87	5,620	0,364	-1,062	0,80
OOM_motivasyonsuzluk	1091	10,66	5,334	0,408	-0,809	0,72
Yaşantısal kaçınma	1091	22,30	5,819	-0,129	-0,678	0,81
Sosyal yeterlik	1091	49,52	8,837	-0,597	0,948	0,94
Sosyal sonuç beklentisi	1091	23,65	3,359	-0,235	0,094	0,70

Not: *DOBÖ=Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, OOM=Oyun Oynama Motivasyonu*

Tablo 4'te çalışmada yer alan Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) ve Oyun Oynama Motivasyonu (OOM) alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, normallik varsayımına genel olarak uygunluk gösterdikleri belirlenmiştir. Field (2013) ve George ve Mallery (2010) tarafından belirtilen -1 ile +1 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri, normalliğin sağlandığını göstermektedir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğinde çarpıklık 0.552 ve basıklık -0.203 olarak hesaplanmış olup bu değerler normal dağılıma uygun bir yapı sergilemektedir. Oyun Oynama Motivasyonu içsel motivasyon değişkeninin çarpıklık -0.144 ve basıklık -0.719 olarak belirlenmiş ve normalliğe uygun bulunmuştur. Benzer şekilde, Oyun Oynama Motivasyonu bütünleşme değişkeninde çarpıklık 0.459 ve basıklık -0.800 değerleri de normalliğin sağlandığını göstermektedir. Oyun Oynama Motivasyonu kimliğe katma (-0.020 ve -0.676) ve dışsal düzenleme (0.364 ve -1.062) alt boyutları da bu sınırlar içerisinde yer almıştır.

Özellikle Oyun Oynama Motivasyonu içe yansıtma (0.817) boyutunun çarpıklık değeri pozitif yönde hafif bir asimetrik dağılım göstermesine rağmen, önerilen sınırlar içerisinde olduğu kabul edilmektedir. Oyun Oynama Motivasyonu motivasyonsuzluk boyutunda ise çarpıklık 0.408 ve basıklık -0.809 değerleri normallik varsayımını desteklemektedir.

Yaşantısal kaçınma, Sosyal yeterlik ve Sosyal sonuç beklentisi değişkenlerinde de benzer şekilde normalliğe uygunluk gözlenmiştir. Örneğin, Yaşantısal kaçınma boyutunda çarpıklık -0.129 ve basıklık -0.678 değerleri hesaplanmıştır. Sosyal yeterlik (-0.597 ve 0.948) ve Sosyal sonuç beklentisi (-0.235 ve 0.094) boyutları da önerilen sınır değerler içerisindedir.

Çalışmada kullanılan Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Oyun Oynama Motivasyonu alt boyutlarının yanı sıra diğer değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri normallik varsayımını karşılamakta olup bu dağılımlar parametrik analizler için uygun bir temel sunmaktadır (Field, 2013; George & Mallery, 2010).

İç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri de belirlenmiştir. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin (DOBÖ) güvenirlik katsayısının 0.85 olduğu belirlenmiştir. Oyun Oynama Motivasyonu (OOM) ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, içsel motivasyon boyutunun güvenirliği 0.75, bütünleşme boyutunun güvenirliği 0.79, kimliğe katma boyutunun güvenirliği 0.69, içeyansıtma boyutunun güvenirliği 0.78, dışsal düzenleme boyutunun güvenirliği

0.80 ve motivasyonsuzluk boyutunun güvenirliği 0.72 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yaşantısal kaçınma boyutunun güvenirliği 0.82, sosyal yeterlik boyutunun güvenirliği 0.94 ve sosyal sonuç beklentisi boyutunun güvenirliği 0.70 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar kullanılan ölçeklerin tutarlı ve güvenilir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. Ölçek Puanlarının Karşılaştırmalı Analizleri

Tablo 5

Cinsiyete Göre Araştırma Değişkenlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Kadın (M ± SS)	Erkek (M ± SS)	t	p	Cohen's d
DOBÖ	14.23 ± 5.50	17.64 ± 5.71	-10.04	< .001	-0.61
OOM İçsel Motivasyon	10.75 ± 4.84	13.81 ± 4.41	-10.92	< .001	-0.66
OOM Bütünleşme	7.56 ± 4.67	10.60 ± 5.02	-10.35	< .001	-0.63
OOM Kimliğe Katma	10.29 ± 4.76	12.16 ± 4.68	-6.52	< .001	-0.40
OOM İçe Yansıtma	6.58 ± 4.15	9.17 ± 4.91	-9.40	< .001	-0.57
OOMDışsal Düzenleme	8.23 ± 5.04	11.44 ± 5.70	-9.86	< .001	-0.60
OOM Motivasyonsuzluk	10.24 ± 5.45	11.06 ± 5.19	-2.55	.011	-0.15
Yaşantısal Kaçınma	22.24 ± 5.70	22.37 ± 5.93	-0.36	.722	-0.02
Sosyal Yeterlik	48.46 ± 8.63	50.53 ± 8.92	-3.88	< .001	-0.24
Sosyal Sonuç Beklentisi	23.42 ± 3.43	23.87 ± 3.28	-2.21	.027	-0.13

Not: *DOBÖ=Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, OOM=Oyun Oynama Motivasyonu*

Tablo 5'te verilen bağımsız örneklem t-testi bulgularına göre, cinsiyete göre değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını değerlendirmiştir. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) puanları, erkek katılımcılarda (*Ort.* = 17.64, *ss* = 5.71) kadınlara kıyasla (*Ort.* = 14.23, *ss* = 5.50) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur, t (1089) = -10.04, p < .001. Bu etki büyüklüğü (Cohen's d = -0.61) orta düzeydedir.

Benzer şekilde, içsel motivasyon (OOM içsel Motivasyon) erkeklerde (*Ort.* = 13.81, *ss* = 4.41) kadınlardan (*Ort.* = 10.75, *ss* = 4.84) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş, t (1089) = -10.92, p < .001, d = -0.66 ile orta büyüklükte bir etki göstermiştir.

Bütünleşme, kimliğe katma, içe yansıtma ve dışsal düzenleme alt ölçeklerinde de erkekler anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır (p <.001). Ancak motivasyonsuzluk alt ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmuş olsa da, etki büyüklüğü oldukça düşüktür (t (1089) = -2.55, p = .011, d = -0.15).

Yaşantısal kaçınma puanlarında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t (1089) = -0.36, p = .722). Sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi alt boyutlarında erkeklerin elde ettiği puanlar, kadınlarınkine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ancak Cohen's d katsayısı bu farkın etkisinin oldukça düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur (d < 0.30).

Sonuç olarak, erkek katılımcılar dijital oyun bağımlılığı ve oyun oynama motivasyonu bileşenlerinde daha yüksek puanlara sahipken, yaşantısal kaçınma açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Sosyal yeterlik açısından erkeklerin daha yüksek puan alması, cinsiyetin sosyal faktörler üzerindeki etkisini incelemeyi gerektirebilir.

Tablo 6

Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	9. Sınıf (N = 364, M ± SS)	10. Sınıf (N = 349, M ± SS)	11. Sınıf (N = 378, M ± SS)	F	SD	p	η^2	Post Hoc (Scheffe)
DOBÖ	16.13 ± 5.66	15.44 ± 5.89	16.33 ± 5.99	2.26	(2, 1088)	.105	.004	fark yok
OOM İçsel Motivasyon	12.48 ± 4.89	11.95 ± 5.11	12.48 ± 4.61	1.41	(2, 1088)	.244	.003	fark yok
OOM Bütünleşme	9.67 ± 5.06	8.82 ± 5.07	8.84 ± 5.10	3.30	(2, 1088)	.037*	.006	1 > 2
OOM Kimliğe Katma	11.38 ± 4.66	10.92 ± 4.89	11.43 ± 4.86	1.23	(2, 1088)	.294	.002	fark yok
OOM İçe Yansıtma	8.13 ± 4.67	7.77 ± 4.82	7.82 ± 4.71	0.60	(2, 1088)	.547	.001	fark yok
OOM Dışsal Düzenleme	10.46 ± 5.70	9.67 ± 5.63	9.48 ± 5.50	3.15	(2, 1088)	.043	.006	1 > 3
OOM Motivasyonsuzluk	10.73 ± 5.27	10.10 ± 5.44	11.10 ± 5.26	3.24	(2, 1088)	.040	.006	3 > 2
Yaşantısal Kaçınma	22.01 ± 5.64	22.46 ± 6.18	22.45 ± 5.65	0.71	(2, 1088)	.493	.001	fark yok
Sosyal Yeterlik	48.22 ± 9.09	49.99 ± 8.67	50.34 ± 8.62	6.12	(2, 1088)	.002	.011	2 > 1
Sosyal Sonuç Beklentisi	23.46 ± 3.57	23.64 ± 3.16	23.83 ± 3.33	1.07	(2, 1088)	.343	.002	fark yok

Not: *DOBÖ=Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, OOM=Oyun Oynama Motivasyonu*

Tablo 6'daki tek yönlü ANOVA testine göre, sınıf düzeyleri arasında bütünleşme, dışsal düzenleme, motivasyonsuzluk ve sosyal yeterlik değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Bütünleşme düzeyi, 9. sınıf öğrencilerinde (*Ort.* = 9.67, *ss* = 5.06) daha yüksek bulunmuş ve 10. ve 11. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde farklılık göstermiştir ($F (2, 1088) = 3.30$, $p = .037$, $\eta^2 = .006$). Bu bulgu, 9. sınıf öğrencilerinin oyun oynama sürecinde bütünleşmeyi daha fazla hissettiğini, ancak sınıf seviyesi arttıkça bu duygunun azaldığını göstermektedir.

Benzer şekilde, dışsal düzenleme motivasyonu, 9. sınıf öğrencilerinde (*Ort.* = 10.46, *ss* = 5.70) en yüksek bulunmuş, 11. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır (F (2, 1088) = 3.15, p = .043, η^2 = .006). Motivasyonsuzluk düzeyi ise 11. sınıfta (*Ort.* = 11.10, *ss* = 5.26) en yüksek, 10. sınıfta (*Ort.* = 10.10, *ss* = 5.44) en düşük bulunmuş ve iki grup arasında pozitif bir ilişki gözlenmiştir (F (2, 1088) = 3.24, p = .040, η^2 = .006). Bu bulgu, sınıf seviyesi arttıkça bazı öğrencilerde oyun oynama motivasyonunun azaldığını ve motivasyonsuzluk seviyesinin arttığını göstermektedir.

Sosyal yeterlik açısından ise sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve 11. sınıf öğrencilerinde (*Ort.* = 50.34, *ss* = 8.62) en yüksek seviyeye ulaşmıştır (F (2, 1088) = 6.12, p = .002, η^2 = .011). Post hoc analizlerine göre, 11. sınıf öğrencileri 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek sosyal yeterlik düzeyine sahiptir (p = .005), ayrıca 10. sınıf öğrencileri de 9. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal yeterlik algısına sahiptir (p = .027). Bu sonuçlar, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin sosyal yeterlik algısında bir yükseliş olduğunu göstermektedir.

Diğer değişkenler açısından (dijital oyun bağımlılığı, içsel motivasyon, içe yansıtma, kimliğe katma, yaşantısal kaçınma ve sosyal sonuç beklentisi) sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05). Etki büyüklükleri (η^2) değerlendirildiğinde, sosyal yeterlik değişkeninde orta düzeyde bir etki (η^2 = .011) gözlenirken, diğer değişkenlerde etki büyüklüğü düşük seviyededir (η^2 = .006). Bu durum, sosyal yeterlik algısının lise yıllarında kademeli olarak arttığını, ancak oyun oynama motivasyonunun bazı bileşenlerinin sınıf seviyesi ile değiştiğini ortaya koymaktadır. Özellikle dışsal düzenleme ve bütünleşme motivasyonlarının erken lise yıllarında daha güçlü olduğu, ancak ilerleyen yıllarda azalma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Öte yandan, motivasyonsuzluk seviyesinin 11. sınıfta yükselmesi, bazı öğrencilerde oyun oynama isteğinin azalmasına neden olan faktörlerin araştırılmasını gerektirebilir. Bu sonuçlar, sınıf düzeyine bağlı olarak oyun oynama motivasyonundaki değişimlerin ve sosyal gelişim sürecinin farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 7

Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Anadolu Lisesi (N = 439, M ± SS)	İmam Hatip Lisesi (N = 274, M ± SS)	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (N = 378, M ± SS)	F	SD	p	η²	Post Hoc
DOBÖ	15.90 ± 5.86	15.19 ± 6.39	16.64 ± 5.71	4.989	(2, 1088)	0.007	0.009	3>2
OOM içsel Motivasyon	12.77 ± 4.62	11.04 ± 4.94	12.70 ± 4.96	12.702	(2, 1088)	0.000	0.023	1>2
OOM Bütünleşme	8.72 ± 4.84	8.08 ± 4.69	10.32 ± 5.40	18.279	(2, 1088)	0.000	0.033	3>2
OOM Kimliğe Katma	11.14 ± 4.70	10.43 ± 5.01	11.97 ± 4.69	8.508	(2, 1088)	0.000	0.015	3>2
OOM İçe Yansıtma	7.52 ± 4.57	7.52 ± 4.69	8.64 ± 4.87	6.945	(2, 1088)	0.001	0.013	3>2,1
OOM Dışsal Düzenleme	9.86 ± 5.52	8.90 ± 5.57	10.58 ± 5.68	7.208	(2, 1088)	0.001	0.013	3>2
OOM Motivasyonsuzluk	10.85 ± 5.60	9.87 ± 5.06	11.00 ± 5.17	4.074	(2, 1088)	0.017	0.007	3>2
Yaşantısal Kaçınma	21.27 ± 5.64	21.69 ± 5.89	23.95 ± 5.63	24.566	(2, 1088)	0.000	0.043	3>1
Sosyal Yeterlik	50.43 ± 7.61	48.49 ± 9.53	49.21 ± 9.53	4.433	(2, 1088)	0.012	0.008	1>2
Sosyal Sonuç Beklentisi	23.96 ± 3.31	23.82 ± 3.24	23.15 ± 3.46	6.446	(2, 1088)	0.002	0.012	1>3

Not: *DOBÖ=Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, OOM=Oyun Oynama Motivasyonu*

Tablo 7'deki tek yönlü ANOVA testine göre, okul türü bakımından araştırma değişkenleri karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre, Dijital Oyun Bağımlılığı (DOBÖ) açısından lise türleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (F (2, 1088) = 4.989, p = 0.007, η^2 = 0.009). Post hoc analizler, bu farkın özellikle MTAL ile İHL öğrencileri arasında anlamlı olduğunu göstermektedir. MTAL öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri İHL öğrencilerine kıyasla belirgin şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, mesleki lise öğrencilerinin daha fazla oyun oynama eğiliminde olduğunu ve oyun bağımlılığı riskinin bu grupta daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

İçsel oyun oynama motivasyonu, lise türleri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir (F (2, 1088) = 12.702, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.023$). Post hoc analizler, Anadolu Lisesi öğrencilerinin İHL öğrencilerine kıyasla daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğunu, ancak MTAL ve Anadolu Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, İHL öğrencilerinin oyunları içsel bir keyif veya ilgi odağı olarak görme olasılığının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Bütünleşme motivasyonu, lise türüne göre önemli bir farklılık göstermektedir (F (2, 1088) = 18.279, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.033$). Post hoc analizler, MTAL öğrencilerinin hem Anadolu Lisesi hem de İHL öğrencilerine kıyasla daha yüksek bütünleşme motivasyonuna sahip olduğunu göstermektedir. Bu, MTAL öğrencilerinin oyunları yaşamlarının daha merkezi bir parçası haline getirme eğiliminde olduklarını düşündürebilir.

Kimliğe katma motivasyonu açısından lise türlerinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (F (2, 1088) = 8.508, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.015$). Post hoc analiz sonuçları, MTAL öğrencilerinin kimliğe katma motivasyon düzeylerinin Anadolu Lisesi ve İHL öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle MTAL öğrencilerinin oyun oynama süreçlerini kişisel kimliklerinin bir parçası olarak görme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir.

İçe yansıtma motivasyonu, lise türüne bağlı olarak değişiklik göstermektedir (F (2, 1088) = 6.945, $p = 0.001$, $\eta^2 = 0.013$). Post hoc analizler, MTAL öğrencilerinin içe yansıtma motivasyonunun İHL öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu, ancak Anadolu Lisesi öğrencileri ile MTAL öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu, MTAL öğrencilerinin oyunları kişisel iç görü ve kendini anlama sürecinin bir parçası olarak daha fazla kullanabileceklerini düşündürmektedir.

Dışsal düzenleme motivasyonu, lise türleri arasında anlamlı farklılık göstermiştir (F (2, 1088) = 7.208, p = 0.001, η^2 = 0.013). Post hoc analiz sonuçları, MTAL öğrencilerinin dışsal düzenleme motivasyonunun İHL öğrencilerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, MTAL öğrencilerinin oyunları daha çok dışsal ödüller, sosyal statü kazanımı gibi nedenlerle oynadıklarını düşündürebilir.

Motivasyonsuzluk, lise türüne bağlı olarak değişiklik göstermektedir (F (2, 1088) = 4.074, p = 0.017, η^2 = 0.007). Post hoc analizlere göre, İHL öğrencileri en düşük motivasyonsuzluk düzeyine sahipken MTAL ve Anadolu Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu, İHL öğrencilerinin oyunlara karşı daha kararsız veya ilgisiz bir tutum içinde olabileceklerini düşündürmektedir.

Yaşantısal kaçınma, lise türleri arasında önemli bir fark göstermektedir (F (2, 1088) = 24.566, p <0.001, η^2 = 0.043). Post hoc analiz sonuçları, MTAL öğrencilerinin yaşantısal kaçınma düzeyinin hem Anadolu Lisesi hem de İHL öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, MTAL öğrencilerinin oyunları olumsuz duygulardan kaçınma aracı olarak kullanma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir.

Sosyal yeterlik, lise türüne bağlı olarak değişmektedir (F (2, 1088) = 4.433, p = 0.012, η^2 = 0.008). Post hoc analizler, Anadolu Lisesi öğrencilerinin sosyal yeterlik puanlarının İHL öğrencilerine kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle İHL öğrencilerinin sosyal etkileşimlerde kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmektedir.

Son olarak sosyal sonuç beklentisi, lise türüne bağlı olarak değişmektedir (F (2, 1088) = 6.446, p = 0.002, η^2 = 0.012). Post hoc analiz sonuçları, Anadolu Lisesi ve İHL öğrencilerinin sosyal sonuç beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken MTAL öğrencilerinin sosyal sonuç beklentisinin her iki gruba göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, MTAL öğrencilerinin oyunların sosyal getirilerine yönelik beklentilerinin daha düşük olabileceğini göstermektedir.

Genel olarak, lise türleri arasında oyun oynama motivasyonları ve dijital oyun bağımlılığı açısından belirgin farklılıklar gözlenmektedir. MTAL öğrencileri, oyunları kimliklerinin bir parçası olarak görmeye ve dışsal düzenleme motivasyonuna daha yatkınken, İHL öğrencileri içsel motivasyon açısından en düşük puanlara sahiptir. Bununla birlikte, yaşantısal kaçınma düzeyi en yüksek olan grup yine MTAL öğrencileridir. Bu bulgular, oyun oynama davranışlarının lise türüne göre farklılık gösterdiğini ve bu farklılıkların hem akademik hem de psikososyal süreçlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca, post hoc analizler, bazı değişkenlerde özellikle MTAL öğrencileri ile diğer lise türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, oyun oynama ile ilişkili süreçlerin lise türüne göre farklı psikolojik ve sosyal bağlamlarda ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 8

Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	**0-17.000₺ (N = 137, M ± SS)**	**17.000-35.000₺ (N = 479, M ± SS)**	**35.000₺ ve üstü (N = 475, M ± SS)**	**F**	**SD**	**p**	**η²**	**Post Hoc (Scheffe)**
DOBÖ	15.24 ± 5.30	15.95 ± 5.74	16.22 ± 6.13	1.49	(2, 1088)	.225	.003	fark yok
OOM içsel Motivasyon	12.04 ± 5.11	12.22 ± 4.86	12.49 ± 4.81	0.61	(2, 1088)	.542	.001	fark yok
OOM Bütünleşme	9.28 ± 5.07	9.30 ± 5.05	8.87 ± 5.13	0.95	(2, 1088)	.388	.002	fark yok
OOM Kimliğe Katma	11.14 ± 4.67	11.25 ± 4.68	11.28 ± 4.97	0.04	(2, 1088)	.956	.000	fark yok
OOM İçe Yansıtma	8.41 ± 4.74	7.81 ± 4.57	7.86 ± 4.89	0.88	(2, 1088)	.411	.002	fark yok
OOM Dışsal Düzenleme	10.26 ± 5.88	9.55 ± 5.44	10.08 ± 5.72	1.44	(2, 1088)	.236	.003	fark yok
OOM Motivasyonsuzluk	10.11 ± 4.84	10.70 ± 5.23	10.77 ± 5.56	0.85	(2, 1088)	.429	.002	fark yok
Yaşantısal Kaçınma	23.72 ± 5.63	22.53 ± 5.39	21.67 ± 6.19	7.34	(2, 1088)	.001	.013	1 > 3
Sosyal Yeterlik	48.15 ± 8.81	48.26 ± 8.78	51.18 ± 8.64	15.26	(2, 1088)	.000	.027	3 > 2,1
Sosyal Sonuç Beklentisi	23.96 ± 3.37	23.11 ± 3.38	24.10 ± 3.26	11.32	(2, 1088)	.000	.020	1 > 2,3

Not: *DOBÖ=Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, OOM=Oyun Oynama Motivasyonu*

Tablo 8'deki tek yönlü ANOVA testine göre, sosyoekonomik düzey (SED) grupları arasında yaşantısal kaçınma, sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Yaşantısal kaçınma düzeyi, en düşük gelir grubundaki bireylerde en yüksek seviyede gözlenmiş olup (*Ort.* = 23.72, *ss* = 5.63), 35.000₺ ve üstü gelir grubundaki bireylerde en düşük seviyede bulunmuştur (*Ort.* = 21.67, *ss* = 6.19). F (2, 1088) = 7.34, p = .001, η^2 = .013 sonucu, gelir seviyesi düştükçe bireylerin yaşantısal kaçınma eğilimlerinin arttığını göstermektedir. Post hoc testleri, 0-17.000₺ gelir grubunun, 35.000₺ ve üstü grubuna kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek yaşantısal kaçınma düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (p = .001).

Sosyal yeterlik düzeyi, en yüksek gelir grubunda daha yüksek bulunmuştur (*Ort.* = 51.18, *ss* = 8.64) ve en düşük gelir grubundaki bireylerde en düşük seviyede gözlenmiştir (*Ort.* = 48.15, *ss* = 8.81). F (2, 1088) = 15.26, p < .001, η^2 = .027 sonucu, gelir düzeyi arttıkça bireylerin sosyal yeterlik düzeylerinin de anlamlı şekilde arttığını göstermektedir. Post hoc analizlerine göre, 35.000₺ ve üstü gelir grubunun sosyal yeterlik düzeyi diğer iki gelir grubuna kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur (p < .001).

Benzer şekilde, sosyal sonuç beklentisi düzeyi, gelir grupları arasında anlamlı farklılık göstermiştir (F (2, 1088) = 11.32, p < .001, η^2 = .020). 0-17.000₺ gelir grubundaki bireylerin sosyal sonuç beklentisi en yüksek seviyede gözlenmişken (*Ort.* = 23.96, *ss* = 3.37), 17.000-35.000₺ gelir grubundaki bireylerin sosyal sonuç beklentisi en düşük seviyede bulunmuştur (*Ort.* = 23.11, *ss* = 3.38). Post hoc testleri, 0-17.000₺ gelir grubundaki bireylerin sosyal sonuç beklentisinin 17.000-35.000₺ grubuna kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu (p = .030), ayrıca 35.000₺ ve üstü gelir grubunun da 17.000-35.000₺ grubuna göre anlamlı şekilde daha yüksek sosyal sonuç beklentisine sahip olduğunu göstermektedir (p < .001).

Diğer değişkenlerde (dijital oyun bağımlılığı, oyun oynama motivasyonu ve alt boyutları) gelir grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (*p* >.05). Bu sonuçlar, bireylerin gelir seviyelerinin oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun

bağımlılığı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Özellikle içsel motivasyon ($F(2, 1088) = 0.61$, $p = .542$), bütünleşme ($F(2, 1088) = 0.95$, $p = .388$) ve kimliğe katma ($F(2, 1088) = 0.04$, $p = .956$) boyutları açısından sosyoekonomik düzeyde kayda değer bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Etki büyüklükleri açısından değerlendirildiğinde, sosyal yeterlik ($\eta^2 = .027$) ve sosyal sonuç beklentisi ($\eta^2 = .020$) değişkenlerinde orta düzeyde bir etki bulunmuştur. Yaşantısal kaçınma değişkeninde ise bu etki daha düşük düzeydedir ($\eta^2 = .013$), ancak yine de anlamlıdır. Diğer değişkenlerde ise etki büyüklüğü $\eta^2 < .01$ olduğu için anlamlı bir fark olmadığı değerlendirilebilir.

Genel olarak bulgular, gelir düzeyi arttıkça bireylerin sosyal yeterliklerinin yükseldiğini, ancak düşük gelir seviyesindeki bireylerin daha yüksek yaşantısal kaçınma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sosyal sonuç beklentisinin en düşük gelir grubunda ve en yüksek gelir grubunda yüksek olduğu, ancak orta gelir grubundaki bireylerde daha düşük seviyede olduğu gözlenmiştir. Buna bağlı olarak, ekonomik faktörlerin bireylerin sosyal yeterlik algısı ve psikososyal süreçleri üzerinde belirleyici olabileceği değerlendirilebilir.

3.3. Ölçek Puanlarının Korelasyon Analizleri

Tablo 9

Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyonu Bulguları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. DOBÖ	1									
2. OOM_içselmotivasyon	.581**	1								
3. OOM_bütünleşme	.521**	.661**	1							
4. OOM_kimliğekatma	.366**	.502**	.568**	1						
5. OOM_içeyansıtma	.613**	.536**	.592**	.439**	1					
6. OOM_dışsaldüzenleme	.498**	.627**	.567**	.398**	.577**	1				
7. OOM_motivasyonsuzluk	.074*	-.019	.045	.028	.110**	.025	1			
8. Yaşantısalkaçınma	.181**	.165**	.210**	.160**	.225**	.168**	.004	1		
9. Sosyalyeterlik	-.186**	.011	-.096**	-.034	-.169**	-.075*	.025	-.141**	1	
10. Sosyalsonuçbeklentisi	-.116**	.001	-.031	-.047	-.106**	-.048	.059	.010	.391**	1

Not: DOBÖ=Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, OOM=Oyun Oynama Motivasyonu *p <.05, **p < .01.

Tablo 9'da dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) ile Oyun Oynama Motivasyonu alt boyutları arasında anlamlı pozitif korelasyonlar bulunmaktadır. Örneğin, DOBÖ ile Oyun Oynama Motivasyonu içsel motivasyon arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r = .581$, $p < .01$). Bu bulgu, dijital oyun bağımlılığı düzeyinin, oyun oynama davranışında içsel motivasyonla pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, DOBÖ ile bütünleşme ($r = .521$, $p < .01$), kimliğe katma ($r = .366$, $p < .01$), içe yansıtma ($r = .613$, $p < .01$) ve dışsal düzenleme ($r = .498$, $p < .01$) arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Bu sonuçlar, oyun bağımlılığı ile oyun oynama davranışındaki motivasyon türleri arasındaki kuvvetli bağları ortaya koymaktadır.

DOBÖ ile motivasyonsuzluk arasında zayıf ancak istatistiksel olarak bağlantı bulunmuştur ($r = .074$, $p < .05$). Bu durum, oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça motivasyonsuzluk seviyesinde küçük bir artış olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, DOBÖ puanları ile yaşantısal kaçınma düzeyleri arasında pozitif bir bağlantı bulunmuştur ($r = .181$, $p < .01$). Bu da oyun bağımlılığı düzeyi yüksek olan bireylerin daha fazla kaçınma davranışı gösterebileceğine işaret etmektedir.

DOBÖ ile sosyal yeterlik ($r = -.186$, $p < .01$) ve sosyal sonuç beklentisi ($r = -.116$, $p < .01$) arasında anlamlı ve ters yönlü korelasyonlar bulunmaktadır. Bu durum, dijital oyun bağımlılığı düzeyinin artmasıyla bireylerin sosyal yeterliklerinin ve sosyal sonuç beklentilerinin azalabileceğini göstermektedir.

Oyun Oynama Motivasyonu içsel motivasyon ile diğer alt boyutlar arasında anlamlı pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Örneğin, içsel motivasyon ile bütünleşme arasında çok güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r = .661$, $p < .01$). Benzer şekilde, içsel motivasyon ile dışsal düzenleme ($r = .627$, $p < .01$) ve içe yansıtma ($r = .536$, $p < .01$) arasındaki ilişkiler de kuvvetlidir. Ancak, içsel motivasyon ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = -.019$, $p > .05$).

Bütünleşme boyutunda da benzer şekilde diğer alt boyutlarla anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Örneğin, bütünleşme ile içe yansıtma ($r = .592$, $p < .01$) ve kimliğe katma ($r = .568$, $p < .01$) arasında kuvvetli ilişkiler gözlemlenmiştir. Bütünleşme ile sosyal yeterlik arasında ise anlamlı ve ters yönlü bağlantı bulunmuştur ($r = -.096$, $p < .01$).

Kimliğe katma, içe yansıtma ($r = .439$, $p < .01$) ve dışsal düzenleme ($r = .398$, $p < .01$) ile anlamlı pozitif ilişkiler göstermiştir. Ancak kimliğe katma ile sosyal sonuç beklentisi arasında ilişki saptanamamıştır ($r = -.047$, $p > .05$).

Sosyal yeterlik ile sosyal sonuç beklentisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .391$, $p < .01$). Bu durum, sosyal yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal sonuç beklentilerinin de artabileceğini göstermektedir. Ancak, sosyal yeterlik ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = .025$, $p > .05$).

Genel olarak, dijital oyun bağımlılığı ve oyun oynama motivasyonu alt boyutları ilişkisinde güçlü ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgular, dijital oyun bağımlılığı düzeyi yüksek bireylerin oyun oynama davranışını motive eden faktörlerle sıkı bir bağ içinde olduğunu, yaşantısal kaçınma davranışları gösterme eğiliminde olabileceklerini ve sosyal işlevsellik açısından bazı olumsuz etkiler gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 10

Dijital Oyun Bağımlılığının yordayıcılarını incelemeye yönelik hiyerarşik regresyon analizi bulguları

Model	Yordayıcılar	B	SE	Beta	t	p	Tolerance	VIF
1	(Sabit)	6.263	0.469	-	13.367	<.001	-	-
	OOM_içselmotivasyon	0.369	0.040	0.307	9.291	<.001	0.448	2.231
	OOM_bütünleşme	0.083	0.039	0.072	2.126	.034	0.429	2.329
	OOM_kimliğekatma	-0.021	0.034	-0.017	-0.630	.529	0.641	1.561
	OOM_içeyansıtma	0.471	0.037	0.380	12.691	<.001	0.543	1.841
	OOM_dışsaldüzenleme	0.055	0.032	0.052	1.705	.089	0.515	1.941
	OOM_motivasyonsuzluk	0.037	0.025	0.034	1.517	.130	0.979	1.022
2	(Sabit)	5.762	0.648	-	8.893	<.001	-	-
	OOM_içselmotivasyon	0.369	0.040	0.307	9.300	<.001	0.448	2.231
	OOM_bütünleşme	0.080	0.039	0.069	2.048	.041	0.427	2.339
	OOM_kimliğekatma	-0.022	0.034	-0.018	-0.664	.507	0.640	1.563
	OOM_içeyansıtma	0.466	0.037	0.377	12.490	<.001	0.536	1.864
	OOM_dışsaldüzenleme	0.054	0.032	0.052	1.688	.092	0.515	1.941
	OOM_motivasyonsuzluk	0.038	0.025	0.034	1.537	.124	0.978	1.022
	Yaşantısalkaçınma	0.026	0.023	0.025	1.118	.264	0.939	1.065
3	(Sabit)	10.922	1.191	-	9.174	<.001	-	-
	OOM_içselmotivasyon	0.399	0.040	0.332	10.098	<.001	0.440	2.274
	OOM_bütünleşme	0.070	0.039	0.060	1.805	.071	0.425	2.352
	OOM_kimliğekatma	-0.020	0.033	-0.016	-0.595	.552	0.638	1.567
	OOM_içeyansıtma	0.433	0.037	0.349	11.579	<.001	0.522	1.915
	OOM_dışsaldüzenleme	0.050	0.032	0.048	1.581	.114	0.515	1.942
	OOM_motivasyonsuzluk	0.047	0.024	0.043	1.952	.051	0.972	1.029
	Yaşantısalkaçınma	0.015	0.023	0.015	0.661	.509	0.921	1.085
	Sosyalyeterlik	-0.071	0.016	-0.107	-4.382	<.001	0.800	1.249
	Sosyalsonuçbeklentisi	-0.064	0.042	-0.037	-1.545	.123	0.834	1.200

Notlar:

- B, regresyon katsayısını; SE, standart hata; Beta, standardize edilmiş katsayıyı ifade etmektedir.
- DOBÖ=Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, OOM=Oyun Oynama Motivasyonu
- Bağımlı değişken: Dijital Oyun Bağımlılığı

Tablo 10'da Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) puanlarını yordamak için Oyun Oynama Motivasyonu (OOM) alt boyutları, Yaşantısal Kaçınma, Sosyal Yeterlik ve Sosyal Sonuç Beklentisi değişkenleri kullanılmıştır. Üç aşamalı regresyon modeli, bağımlı değişkenin varyansını incelemek için oluşturulmuştur.

Birinci modelde yalnızca Oyun Oynama Motivasyonu (OOM) alt boyutları kullanılmıştır. Bu modelde, bağımsız değişkenler birlikte DOBÖ'deki toplam varyansın %47.1'ini açıklamaktadır ($R^2 = 0.471$, $p < .001$). Oyun Oynama Motivasyonu içsel motivasyon ($B = 0.369$, $\beta = 0.307$, $p < .001$) ve içe yansıtma ($B = 0.471$, $\beta = 0.380$, $p < .001$) değişkenleri DOBÖ üzerinde anlamlı pozitif etkiler göstermiştir. Bu sonuçlar, oyun bağımlılığı düzeylerinin oyun oynama davranışında içsel motivasyon ve içe yansıtma ile kuvvetli bir ilişki içinde olduklarını göstermektedir. Buna karşın, OOM kimliğe katma ($B = -0.021$, $p = .529$) ve dışsal düzenleme ($B = 0.055$, $p = .089$) gibi değişkenlerin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

İkinci modelde, birinci modele Yaşantısal Kaçınma değişkeni eklenmiştir. Bu modelde bağımsız değişkenlerin birlikte DOBÖ varyansının %47.2'sini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.472$, $p < .001$). Ancak, Yaşantısal Kaçınma değişkeni eklenmesine rağmen anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($B = 0.026$, $p = .264$). Bu durum, Yaşantısal Kaçınma değişkeninin dijital oyun bağımlılığı üzerinde güçlü bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Birinci modeldeki anlamlı değişkenler (örneğin, içsel motivasyon ve içe yansıtma) ikinci modelde de anlamlı etkilerini sürdürmüştür.

Üçüncü modelde, Sosyal Yeterlik ve Sosyal Sonuç Beklentisi değişkenleri modele dahil edilmiştir. Bu modelde bağımsız değişkenler birlikte DOBÖ varyansının %48.7'sini açıklamaktadır ($R^2 = 0.487$, $p < .001$). Sosyal Yeterlik, dijital oyun bağımlılığını anlamlı bir şekilde negatif yönde etkilemektedir ($B = -0.071$, $\beta = -0.107$, $p < .001$). Bu bulgu, sosyal yeterliği iyi olan bireylerin oyun bağımlılığına eğilimi olmadığını göstermektedir. Sosyal Sonuç Beklentisi değişkeni ise anlamlı bir etkide bulunmamıştır ($B = -0.064$, $p = .123$).

Analiz sonucunda, dijital oyun bağımlılığı düzeylerini en güçlü şekilde yordayan değişkenlerin içsel motivasyon ($\beta = 0.332$, $p < .001$) ve içe yansıtma ($\beta = 0.349$, $p < .001$) olduğu görülmektedir. Ayrıca, Sosyal Yeterlik değişkeni ($\beta = -0.107$, $p < .001$), dijital oyun bağımlılığını azaltıcı bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Buna karşın,

OOM motivasyonsuzluk, kimliğe katma, dışsal düzenleme ve yaşantısal kaçınma değişkenlerinin etkilerinin sınırlı olduğu görülmektedir.

Model özetlerine bakıldığında, bağımsız değişkenler toplamda dijital oyun bağımlılığı varyansının %48.7'sini açıklamaktadır. Durbin-Watson testi sonucu (1.957), regresyon modellerinde otokorelasyon probleminin olmadığını göstermektedir. VIF değerlerinin 10'un altında ve tolerans değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olması, çoklu doğrusal bağlantı sorunlarının bulunmadığını göstermektedir. Bulgular doğrultusunda, dijital oyun bağımlılığının öncelikli olarak içsel motivasyon ve içe yansıtma gibi bireyin oyun oynama davranışlarına yönelik içsel süreçlerden etkilendiğini, buna karşın sosyal yeterlik gibi bireyler arası ilişkilerle ilgili faktörlerin de bu ilişkiyi azaltabileceğini ortaya koymaktadır.

Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), karmaşık ilişkilerin analizinde kullanılan güçlü bir istatistiksel tekniktir. Bu süreçte, ölçüm modeli, gizil değişkenlerin (latent variables) gözlemlenebilir değişkenler (observed variables) aracılığıyla nasıl ölçüldüğünü tanımlayan bir aşama olarak kritik bir öneme sahiptir. Ölçüm modeli, yapısal modelin sağlam bir temel üzerine kurulmasını sağlar ve ölçüm hatalarının etkisini kontrol eder (Kline, 2015).

Ölçüm modeli, gözlemlenebilir değişkenlerin gizil değişkenleri ne derece temsil ettiğini değerlendirir. Faktör yüklerinin yüksek ve anlamlı olması, gizil değişkenlerin iyi bir şekilde ölçüldüğünü gösterir (Hair ve ark., 2019). Bu adım, yapısal modeldeki ilişkilerin geçerliliğini sağlamak için gereklidir. Eğer ölçüm modeli zayıf bir uyum gösterirse, yapısal modelin sonuçlarının güvenilirliği azalabilir.

Ölçüm modeli, gözlemlenebilir değişkenlerdeki hatayı açıkça modelleyerek, gizil değişkenler arasındaki gerçek ilişkilerin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. Yapısal modelde ölçüm hatalarının dikkate

alınmaması, modelin uyumunu ve yorumlanabilirliğini olumsuz etkileyebilir (Bollen, 1989).

Ölçüm Modelinin Uyum İyiliği Tablosu

Aşağıdaki tabloda, ölçüm modelinin çeşitli uyum indeksleri açısından değerlendirilmesi sunulmaktadır. Modelin uyumuna ilişkin kabul edilebilir referans aralıkları da tabloya eklenerek modelin uygunluğu analiz edilmiştir.

Tablo 11

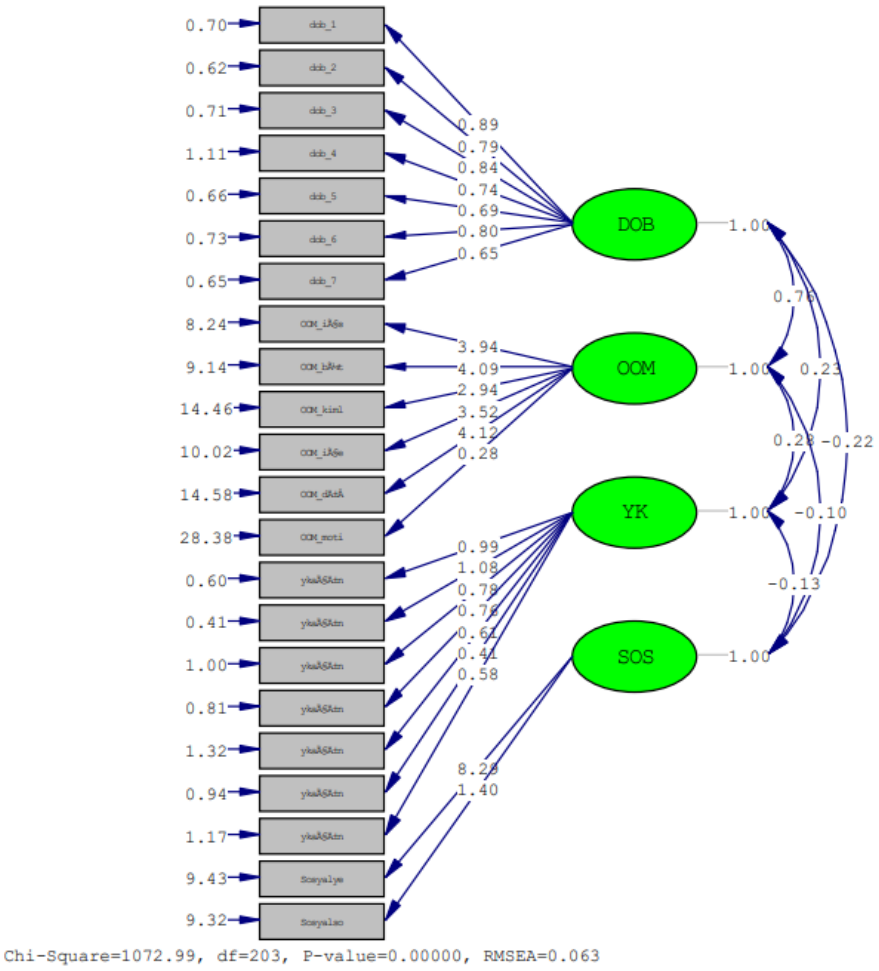
Ölçüm Modelinin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Edilebilir Aralık	Model Uygunluğu
χ^2 (Minimum Fit Function Chi-Square)	1017.27, $p < .001$	Düşük olması beklenir	Büyük örneklem nedeniyle yüksek
χ^2 (Weighted Least Squares Chi-Square)	1072.99, $p < .001$	Düşük olması beklenir	Büyük örneklem nedeniyle yüksek
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.063	≤ 0.05 mükemmel, ≤ 0.08 kabul edilebilir	Kabul Edilebilir Uyum
90% CI for RMSEA	0.059 – 0.066	Dar aralık iyidir	İyi Uyum
GFI (Goodness of Fit Index)	0.92	≥ 0.90 iyi uyum	İyi Uyum
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	0.90	≥ 0.90 iyi uyum	İyi Uyum
CFI (Comparative Fit Index)	0.96	≥ 0.95 mükemmel, ≥ 0.90 kabul edilebilir	Mükemmel Uyum
NNFI (Non-Normed Fit Index, Tucker-Lewis Index)	0.95	≥ 0.95 mükemmel, ≥ 0.90 kabul edilebilir	Mükemmel Uyum
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0.047	≤ 0.05 mükemmel, ≤ 0.08 kabul edilebilir	Mükemmel Uyum
PNFI (Parsimony Normed Fit Index)	0.83	≥ 0.50 kabul edilebilir	İyi Uyum
PGFI (Parsimony Goodness of Fit Index)	0.74	≥ 0.50 kabul edilebilir	İyi Uyum
ECVI (Expected Cross-Validation Index)	1.08	Düşük değerler daha iyi uyumu gösterir	Tatmin Edici Uyum
90% CI for ECVI	0.99 – 1.17	Dar aralık iyidir	İyi Uyum

Modelin Ki-kare değerleri ($\chi^2 = 1017.27$, $p < .001$ ve $\chi^2 = 1072.99$, $p < .001$) yüksek olmasına rağmen, büyük örneklem büyüklüğünden dolayı anlamlı çıkması beklenen bir durumdur. Bu nedenle, tek başına model uyumunu değerlendirmede yeterli bir ölçüt değildir. RMSEA değeri (0.063) modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini göstermektedir. CFI (0.96) ve NNFI (0.95) gibi karşılaştırmalı uyum indeksleri, modelin mükemmel uyum gösterdiğini ifade etmektedir. SRMR (0.047) değeri ise modelin hata düzeyinin oldukça düşük olduğunu ve mükemmel uyum kriterini karşıladığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ölçüm modeli iyi ve kabul edilebilir uyum kriterlerini sağlamaktadır.

Ölçüm modelinin uygunluk değerlerinin (ör., RMSEA, CFI, GFI) kabul edilebilir düzeyde olması, yapısal modelin güvenilir bir şekilde test edilebilmesi için bir ön koşuldur. Browne ve Cudeck'e (1992) göre, model uyumu yetersiz olan bir ölçüm modeli, yapısal modelin genel uygunluğunu da düşürebilir. Bu nedenle, ölçüm modelinin geçerliliği, yapısal modelin bilimsel değerini artırır.

Yapısal model, gizil değişkenler arasındaki ilişkileri test ederken, bu değişkenlerin doğru ölçülüp ölçülmediği büyük önem taşır. Ölçüm modeli, yapısal modelin hipotezlerini sağlam bir temel üzerinde test etmesini mümkün kılar (Kline, 2015). Eğer ölçüm modelindeki uyum zayıfsa, yapısal modeldeki sonuçların güvenirliği sorgulanabilir. Ölçüm modeli, farklı gizil değişkenlerin birbirinden ayrışmasını sağlayarak, yapısal modeldeki öngörülerin doğruluğunu artırır. Fornell ve Larcker (1981), ölçüm modelinin geçerliliğinin gizil değişkenler arasındaki ayrışmanın değerlendirilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Sonuç olarak ölçüm modeli, yapısal eşitlik modelinin temel taşıdır. İyi bir ölçüm modeli, yapısal modeldeki ilişkilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırırken, ölçüm hatalarının etkisini en aza indirir. Bu nedenle yapısal eşitlik modellemesinde ölçüm modelinin doğru bir şekilde oluşturulması ve test edilmesi, bilimsel sonuçların güvenilirliği açısından kritik bir adım olarak kabul edilmektedir.



Şekil 5. Ölçüm Modeli

Şekil 5'teki ölçüm modeline ilişkin uygunluk değerleri değerlendirildiğinde, modelin genel olarak kabul edilebilir ve iyi bir uyum sergilediği görülmektedir. Minimum Fit Function Chi-Square ($\chi^2 = 1017.27$, $p < .001$) ve Weighted Least Squares Chi-Square ($\chi^2 = 1072.99$, $p < .001$) değerleri, modelin uyumunu değerlendiren önemli göstergelerdir. Ancak, Ki-kare testi genellikle büyük örneklem büyüklüklerinde anlamlılık göstermeye eğilimlidir ve bu nedenle model uyumunu değerlendirmede yalnız başına yeterli bir kriter değildir. Bunun yerine, diğer uyum indekslerinin değerlendirilmesi daha uygun olacaktır.

RMSEA değeri 0.063 olarak bulunmuş ve %90 güven aralığı 0.059 ile 0.066 arasında hesaplanmıştır. RMSEA, modelin ortalama hata düzeyini gösteren önemli bir indekstir. Browne ve Cudeck'e (1992) göre, 0.05'in altındaki RMSEA değerleri mükemmel, 0.05-0.08 aralığı ise kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir. Bu bağlamda, ölçüm modeli RMSEA açısından kabul edilebilir bir uyum sergilemektedir. Bununla birlikte, RMSEA için p-değeri ($p < .001$), modelin mükemmel uyumdan uzak olduğunu göstermektedir.

Modelin uyum iyiliği indeksleri de dikkate alındığında, GFI = 0.92 ve AGFI = 0.90 değerleri, modelin veri ile uyumunu değerlendiren önemli göstergelerdir. Hu ve Bentler (1999), 0.90 ve üzerindeki GFI ve AGFI değerlerinin iyi uyum sağladığını belirtmektedir. Bu sonuçlara göre, ölçüm modeli iyi bir uyum göstermektedir.

CFI = 0.96 ve NNFI = 0.95 değerleri, modelin uyumunu karşılaştırmalı olarak değerlendiren indekslerdir. Bu indeksler için 0.95 ve üzerindeki değerler mükemmel uyumu ifade etmektedir (Bentler, 1990). Ölçüm modelinde elde edilen bu sonuçlar, modelin CFI ve NNFI açısından mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Standardized Root Mean Square Residual (SRMR = 0.047) değeri, modelin hata düzeyinin düşük olduğunu ve mükemmel uyum kriterini karşıladığını göstermektedir.

Parsimony uyum indeksleri olan Parsimony Normed Fit Index (PNFI = 0.83) ve Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI = 0.74), modelin basitlik ve ekonomiklik açısından uyumunu değerlendirmektedir. Bu indeksler için 0.50 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Mulaik ve ark., 1989). Ölçüm modelinde bu indekslerin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Son olarak, Expected Cross-Validation Index (ECVI = 1.08) değeri, modelin geçerliliği ve genellenebilirliği açısından bilgi sağlamaktadır. ECVI'nin düşük değerleri daha iyi uyumun göstergesidir. Ölçüm modeli için hesaplanan ECVI değerinin %90 güven aralığı 0.99 ile 1.17 arasında değişmektedir, bu da modelin genel olarak tatmin edici bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, ölçüm modeli, RMSEA, GFI, CFI, NNFI ve SRMR gibi temel uyum indeksleri açısından kabul edilebilir veya mükemmel uyum göstermektedir. Bununla birlikte, RMSEA'nin mükemmel uyum sınırının biraz üzerinde olması, modelin daha iyi hale getirilebilmesi için bazı iyileştirmelere açık olduğunu işaret etmektedir. Bu değerlere dayanarak, modelin yapısal eşitlik modellemesi için uygun bir temel sunduğu söylenebilir.

Ölçüm modelinde, faktör yüklerinin genellikle kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Dijital Oyun Bağımlılığı faktöründe (DOB), değerler 0.65 ile 0.89 arasında değişmektedir ve tüm yükler anlamlıdır ($p < .05$). Benzer şekilde, diğer boyutlarda da yükler anlamlı ve yeterince güçlüdür. Yapısal ilişkilerde, Dijital Oyun Bağımlılığı'nın (DOB) Oyun Oynama Motivasyonu (OOM) ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür ($\gamma = 0.75$, $p < .001$). Ayrıca, Yaşantısal Kaçınma (YK) ve Sosyal Yeterlik (SOS) değişkenlerinin modelde anlamlı ilişkiler gösterdiği ancak etkilerinin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bulgularına göre, Dijital Oyun Bağımlılığı için açıklanan varyans ($R^2 = 0.60$) oldukça yüksektir. Ancak Yaşantısal Kaçınma ($R^2 = 0.08$) ve Sosyal Yeterlik ($R^2 = 0.02$) için açıklanan varyans düşük düzeydedir. Bu durum, modelde bazı değişkenlerin etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

3.4. Aracılık Etkisine Yönelik Yapısal Model Analizleri

Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Bulguları

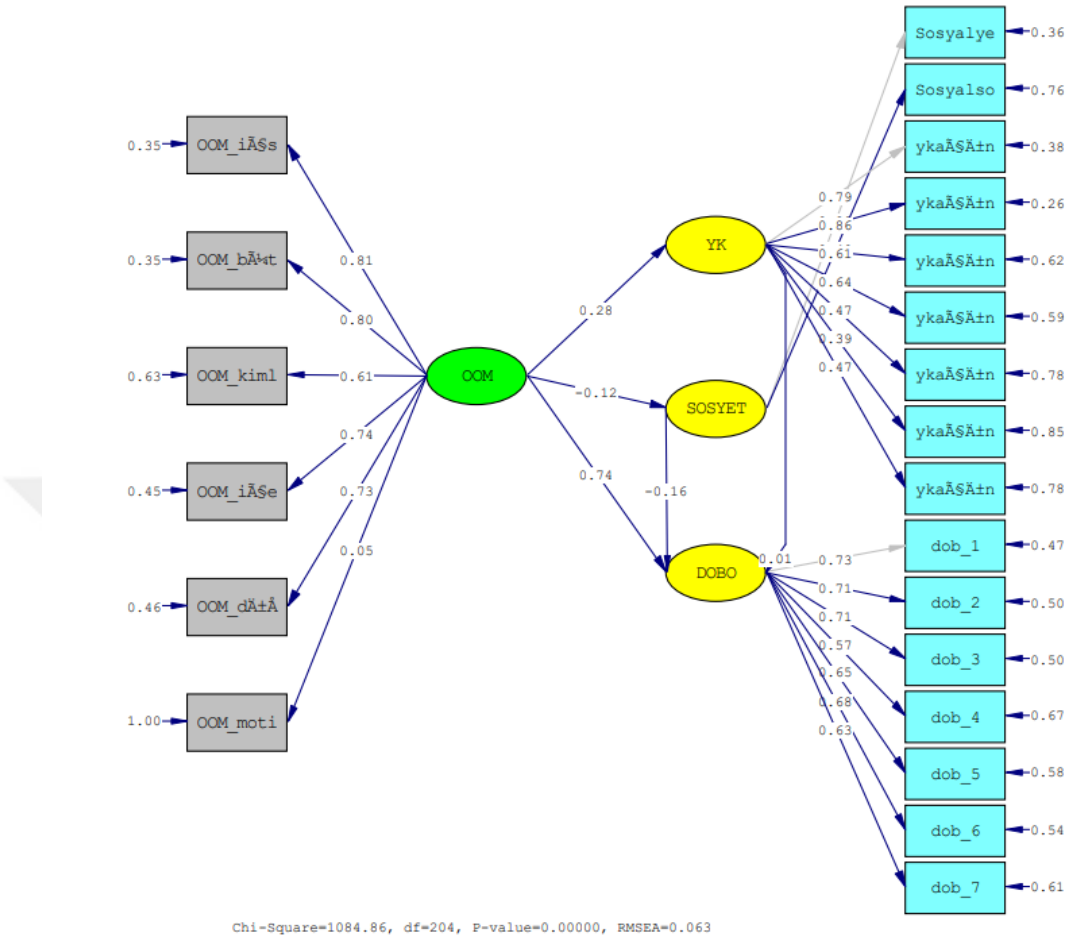
Modelin uygunluğu çeşitli uyum indeksleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda, analizde elde edilen model uyum indeksleri, kabul edilebilir referans aralıkları ile birlikte sunulmakta ve modelin uygunluğu değerlendirilmektedir.

Tablo 12

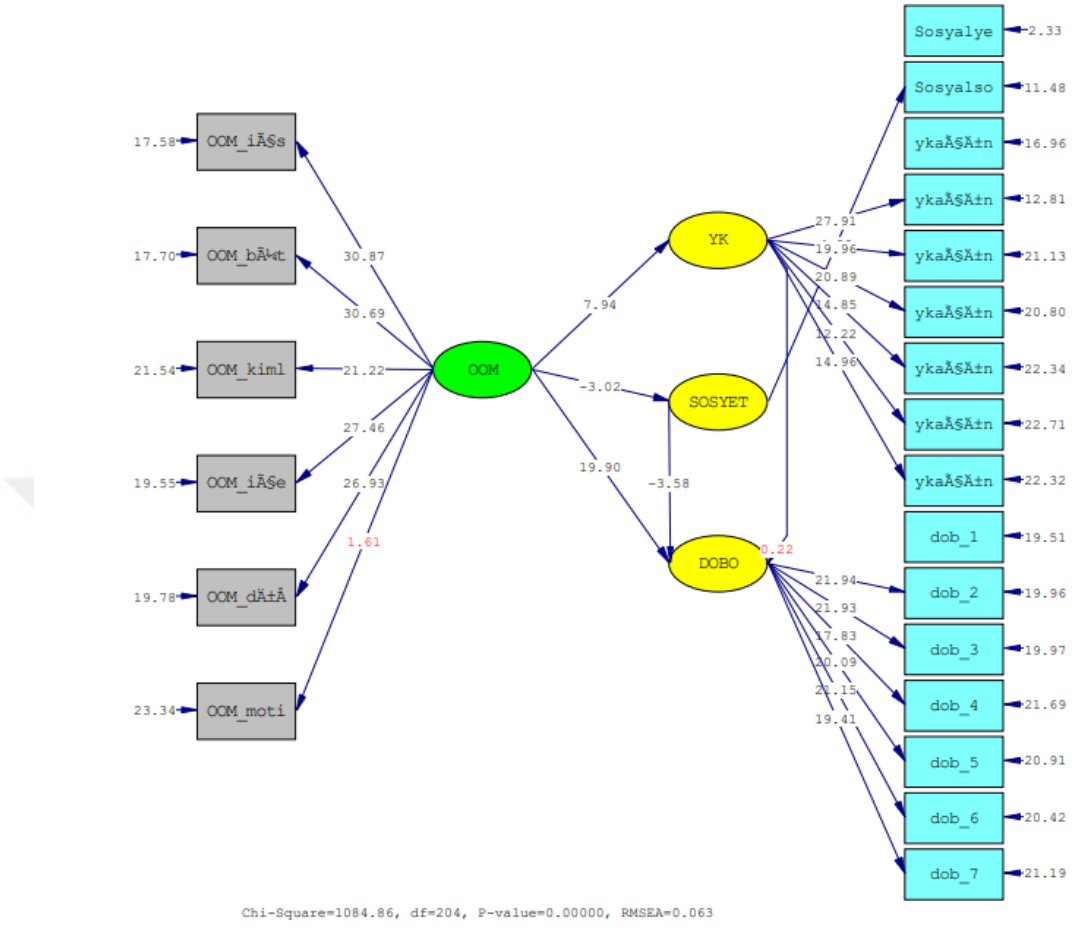
Oluşturulan YEM Model Uygunluk Değerleri

Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Edilebilir Aralık	Model Uygunluğu
χ^2/sd (Ki-kare / Serbestlik Derecesi)	2.81	≤ 3 iyi, ≤ 5 kabul edilebilir	İyi Uyum
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.048	≤ 0.05 mükemmel, ≤ 0.08 kabul edilebilir	Mükemmel Uyum
CFI (Comparative Fit Index)	0.94	≥ 0.95 mükemmel, ≥ 0.90 kabul edilebilir	Kabul Edilebilir Uyum
TLI (Tucker-Lewis Index)	0.93	≥ 0.95 mükemmel, ≥ 0.90 kabul edilebilir	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0.041	≤ 0.05 mükemmel, ≤ 0.08 kabul edilebilir	Mükemmel Uyum

Modelin uyum indeksleri genel olarak iyi seviyededir. Ki-kare/sd oranı (χ^2/sd = 2.81), Modelin uygunluk düzeyinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığını işaret etmektedir. RMSEA değeri (0.048), modelin hata düzeyinin oldukça düşük olduğunu ve modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. CFI (0.94) ve TLI (0.93) değerleri, modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini belirtmektedir. SRMR değeri (0.041), modelin gözlemlenen ve tahmin edilen kovaryans matrisleri arasındaki farkın oldukça düşük olduğunu ve modelin mükemmel uyum sağladığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, modelin RMSEA ve SRMR değerleri mükemmel uyuma işaret ederken, CFI ve TLI değerleri kabul edilebilir uyum düzeyindedir. Bu doğrultuda, modelin genel uyumu kabul edilebilir ve iyi düzeyde olup, yapısal eşitlik modellemesi açısından uygun bir yapı sunduğu söylenebilir.



Şekil 6. Standardize katsayılar



Şekil 7. T değerleri

Modelde yer alan yollar ve parametrelerin anlamlılığı t değerleri ile değerlendirilmiştir. t > 1.96 değerleri yolların %95 güven düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Hair ve ark., 2019). Bulgular ele alındığında, Oyun oynama motivasyonu→ Dijital Oyun Bağımlılığı Yol katsayısı 0.74, t = 19.90 olarak bulunmuştur. Bu ilişki oldukça güçlü ve anlamlıdır. Bu sonuç, oyun oynama motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sosyal yeterlik ve sonuç beklentisi → dijital oyun bağımlılığı Yol katsayısı -0.16, t = -3.58 olarak bulunmuştur. Sosyal yeterliğin dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi bulunmaktadır. Bu bulgu, sosyal yeterlik düzeyinin artmasının bağımlılığı azaltabileceğini göstermektedir.

Yaşantısal Kaçınma → dijital oyun bağımlılığı Yol katsayısı 0.01, t = 0.22 olarak bulunmuştur. Yaşantısal kaçınma, dijital oyun bağımlılığı değişkeni üzerinde istatistiksel olarak etkili bir rol oynamamıştır.

Oyun Oynama Motivasyonu → Sosyal yeterlik ve sonuç beklentisi Yol katsayısı -0.12, t = -3.02 olarak bulunmuştur. Oyun oynama motivasyonunun sosyal yeterlik üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

Oyun Oynama Motivasyonu → Yaşantısal Kaçınma Yol katsayısı 0.28, t = 7.94 olarak bulunmuştur. Oyun oynama motivasyonu, yaşantısal kaçınma ile doğrudan ve olumlu yönlü bir ilişki sergilemektedir.

Faktör yükleri, gözlemlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ne derece ilişkili olduğunu açıklamaktadır. Bulgulara göre, dijital oyun bağımlılığı değerleri, 0.69 ile 0.89 arasındadır. Değerler, dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Oyun Oynama Motivasyonu faktör yükleri: 0.28 ile 4.12 arasında geniş bir aralık göstermektedir. OOM_motivasyon faktör yükünün (0.28) düşük olması, bu değişkenin gizil değişkeni temsil etmede sınırlı bir güce sahip olduğunu düşündürmektedir.

Gizil değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi açıklanan varyans değerleri ile değerlendirilmiştir. Bulgular doğrultusunda, dijital oyun bağımlılığı için $R^2 = 0.61$: Dijital oyun bağımlılığı modeli, oyun oynama motivasyonu, sosyal yeterlik ve yaşantısal kaçınma tarafından %61 oranında açıklanmaktadır. Sosyal yeterlik için $R^2 = 0.01$: Sosyal yeterlik modelde açıklanamayan bir varyansa sahiptir ve daha fazla değişkenle açıklanabilir. Yaşantısal Kaçınma için $R^2 = 0.08$: Yaşantısal kaçınmanın

açıklanan varyansı düşüktür. Belirlenen değişkenlerin t değerleri genel olarak kabul edilebilir düzeydedir: DOB_1 için t = 19.51, DOB_4 için t = 21.69. OOM_içsel motivasyon için t = 17.58, OOM_dışsal düzenleme için t = 19.78.

Bu değerler, faktör yüklerinin modelde anlamlı olduğunu desteklemektedir. Model, yapısal yollar açısından güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Ancak sosyal yeterlik ve yaşantısal kaçınma gibi değişkenlerin etkisinin sınırlı olması bu değişkenlerin daha farklı bir teorik çerçevede ele alınması gerektiğini işaret edebilir. Elde edilen bulgular, dijital oyun bağımlılığı üzerine yapılan teorik çalışmalara katkı sunmakta ve özellikle oyun oynama motivasyonunun bağımlılık üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 13

Aracı Değişken Analizi: Ölçek Puanlarına Göre Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

Bağımsız Değişken		**Bağımlı Değişken**	**Doğrudan Etki**	**Dolaylı Etki**	**Toplam Etki**
Oyun Oynama Motivasyonu	→	Dijital Oyun Bağımlılığı	0.74	0.0192	0.7592
Sosyal Yeterlik ve Sonuç Beklentisi	→	Dijital Oyun Bağımlılığı	-0.16	0.0000	-0.1600
Yaşantısal Kaçınma	→	Dijital Oyun Bağımlılığı	0.01	0.0000	0.0100
Oyun Oynama Motivasyonu	→	Sosyal Yeterlik ve Sonuç Beklentisi	-0.12	0.0000	-0.1200
Oyun Oynama Motivasyonu	→	Yaşantısal Kaçınma	0.28	0.0000	0.2800

Bu tablo, modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerini göstermektedir. Oyun oynama motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerindeki toplam etkisi en yüksek değer olan 0.7592 olarak bulunmuştur. Sosyal yeterlik ve sonuç beklentisinin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisi negatif olup, -0.16 değerindedir. Yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisi oldukça düşük ve anlamsız seviyededir (0.01). Ayrıca, oyun oynama motivasyonunun sosyal yeterlik ve sonuç beklentisini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (-0.12). Bunun yanı sıra, oyun oynama motivasyonunun yaşantısal kaçınmayı artıran bir faktör olduğu görülmektedir (0.28).

Yapısal eşitlik modeli analizine ilişkin doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler değerlendirildiğinde, oyun oynama motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerindeki doğrudan etkisi $\beta = 0.74$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Ayrıca, oyun oynama motivasyonunun sosyal yeterlik ve sonuç beklentisi üzerindeki negatif etkisi ($\beta = -0.12$, $p < .01$) dolaylı bir etkiye yol açarak, sosyal yeterliğin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki negatif etkisi ($\beta = -0.16$, $p < .001$) aracılığıyla oyun oynama motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerindeki toplam etkisini artırmıştır ($\beta = 0.7592$). Bununla birlikte, sosyal yeterlik ve sonuç beklentisinin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki doğrudan etkisi negatif ve anlamlı olup $\beta = -0.16$, $p < .001$ olarak hesaplanmıştır.

Yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığı üzerindeki doğrudan etkisi oldukça düşük olup ($\beta = 0.01$, $p = .82$), anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca, oyun oynama motivasyonunun yaşantısal kaçınma üzerindeki doğrudan etkisi $\beta = 0.28$, $p < .001$ olup, oyun oynama motivasyonunun yaşantısal kaçınmayı artırdığı gözlenmiştir. Oyun oynama motivasyonunun sosyal yeterlik üzerindeki doğrudan etkisi ise negatif ve anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.12$, $p < .01$), bu da oyun oynama motivasyonu arttıkça bireyin sosyal yeterlik algısında azalma olabileceğini göstermektedir.

Toplam etkilere bakıldığında, oyun oynama motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerindeki en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta = 0.7592$, $p < .001$). Sosyal yeterlik ve sonuç beklentisinin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki negatif etkisi, sosyal yeterliğin koruyucu bir faktör olabileceğini göstermektedir. Ancak, yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisinin düşük ve anlamsız olması, yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığını doğrudan etkileyen temel faktörlerden biri olmayabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular, oyun oynama motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamakta olup, sosyal yeterlik düzeyinin bağımlılık üzerindeki koruyucu etkisini desteklemektedir. Ayrıca, oyun oynama motivasyonunun sosyal yeterlik algısını olumsuz etkilemesi, oyun oynama motivasyonunun bireyin psikososyal gelişimi açısından da incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

BÖLÜM IV: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. TARTIŞMA

Bu bölümde analiz edilen verilerden elde edilen sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

4.1.1. OOM, DOBÖ, SOSYET ve YK'nın demografik değişkenler bağlamında tartışılması

Yürütülen çalışmada, oyun oynama motivasyonu, dijital oyun bağımlılığı, sosyal yeterlik ve yaşantısal kaçınma değişkenlerinin bazı sosyodemografik özelliklerle ilişkisi incelenmiştir. Bu çerçevede katılımcıların cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul türü, sınıf düzeyleri ve algıladıkları sosyoekonomik durumları dikkate alınarak bulgular değerlendirilmiştir.

4.1.1.1. Ergenlerde DOBÖ'nün demografik değişkenler bağlamında tartışılması

Dijital oyun bağımlılığının cinsiyet ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin DOBÖ puanlarının kadınlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek değer aldığı görülmüştür. Bulgumuz, literatürde benzer sonuçlar elde eden araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Chang & Kim, 2020; Hauge & Gentile, 2003; Gentile, 2009; Güvendi ve ark., 2019; Kaya, 2013; Kaya, 2022; Kneer ve ark., 2014; Odabaşı, 2016).

Kaya (2022), ortaokul ve lise seviyesindeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, erkeklerin video oyun bağımlılığı seviyelerinin kızlara kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi ele alan Güvendi ve çalışma arkadaşları (2019), erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dijital oyunlara daha bağımlı olduklarını tespit etmiştir. Chang ve Kim'in (2020) Kore'de ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırma da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Hazar ve arkadaşları (2017) da erkek öğrencilerden oluşan grubun dijital oyun bağımlılığı puanlarının kız öğrencilere kıyasla çok daha yüksek olduğunu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu vurgulamıştır. Esen ve arkadaşlarının (2023) yürüttüğü bir

çalışmada, öğrencilerin %90'ının dijital oyun oynadığı belirlenmiş olup cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkeklerin oyun bağımlılığı seviyeleri daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

Akçay ve Özcebe'nin (2012) yürüttüğü bir çalışmada, erkeklerin kızlara oranla istatistiksel olarak daha çok dijital oyun oynadıkları ortaya konmuştur. Erboy'un (2010) ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, video oyun bağımlılığına etki eden unsurlar incelenmiş ve erkek öğrencilerin oyun bağımlılığı düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı derecede fazla olduğu belirlenmiştir. Aile içinde erkek ve kız çocuklarına atfedilen farklı sorumluluklar, erkeklerin daha serbest bırakılması ve kızların ise aile içi görevlerle daha fazla yükümlü kılınması, oyun bağımlılığı düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Yıldız, 2021). Ayrıca dijital oyun endüstrisinde öne çıkan en belirgin ayrım, geliştirilen oyun içeriklerinin ağırlıklı olarak erkek kullanıcı profiline yönelik kurgulanmasıdır (Vermeulen & Looy, 2016). Bu yönelim, oyun mekaniği ve anlatı ögelerinin erkek bireylerin beklenti ve tercihleri doğrultusunda tasarlanmasını teşvik etmekte ve bu yüzden erkek oyuncuların dijital oyunlara katılım sıklığı ve sürekliliği artmaktadır (Lange ve ark., 2021). Toplumsal alanda erkeklerin kadınlara kıyasla daha görünür ve etkin bir konumda bulunması ile kamusal oyun mekânlarına erişimde karşılaştıkları yapısal kısıtlamaların daha sınırlı olması erkeklerin dijital oyunlara erişim süreçlerini kolaylaştırmakta ve böylece cinsiyete dayalı oynama oranlarındaki farklılıkların oluşumuna önemli derecede katkı sunmaktadır (Cuihua & Williams, 2011). Knee ve arkadaşları (2014), bireyleri problemli oyun oynama davranışına yönlendiren risk faktörlerini inceledikleri çalışmalarında, cinsiyet değişkeninin önemli bir etken olduğunu ve erkeklerin kızlara kıyasla bu durumdan daha fazla etkilenebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, erkeklerin dijital oyunlara daha fazla ilgi gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumların, yapılan çalışmalarda erkeklerin dijital oyun bağımlılıklarının kadınlara kıyasla daha yüksek olmasında etki ettiği düşünülmektedir.

Bulgumuzun aksine dijital oyun bağımlılığının kadınlarda daha yüksek olduğunu öne süren bazı çalışmalar (Beranuy ve ark., 2009; Topşar, 2015) ile cinsiyetin bağımlılık üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ileri süren araştırmalar

da (Balcı & Gülnar, 2009; Hazar, 2016; Lee ve ark., 2007) bulunmaktadır. Ergen bireylerle gerçekleştirilen bir araştırmada, dijital oyun bağımlılığı cinsiyete göre farklılık göstermemiştir (Ekici, 2022). Bilgisayar oyun bağımlılığına yönelik yapılan bir başka çalışmada, bağımlılığın cinsiyete göre anlamlı biçimde ayrışmadığı saptanmıştır (Basha & Topal, 2020). Çocukların video oyunlarına ayırdığı sürede son otuz yıl içinde önemli bir artış yaşandığı, bu artışın temel nedenlerinden birinin, 1980'li yıllarda yalnızca atari salonlarında oynanabilen oyunların zamanla ev ortamına taşınması olduğu ifade edilmiştir. Başlangıçta daha çok erkek çocukların erişimine açık olan dijital oyunların günümüzde kız çocukları tarafından da yaygın şekilde oynandığı görülmektedir. Teknolojinin ev içine entegre edilmesiyle birlikte, oyunların yalnızca belirli bir cinsiyete hitap ettiği yönündeki algı zayıflamış ve bu durum kadınların da dijital oyun dünyasında daha görünür hale gelmesine katkı sağlamıştır (Gentile & Anderson, 2006). Sosyal motivasyon ve sosyalliğin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada, oyuncuların sosyal etkileşim, öz-yeterlilik ve akran ilişkileri gibi faktörler doğrultusunda oyunlara yöneldiği ve bu faktörlerin cinsiyete bağlı olmaksızın bağımlılık riskini etkileyebildiği ortaya konmuştur. Günlük olarak oyun oynayanlar, yoğun şekilde oyun oynayanlar ve bağımlılık riski taşıyan gruplar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın bulunmaması, dijital oyunların kapsayıcı yapısının ve kadın oyuncu sayısındaki artışın bu ilişkiyi şekillendirdiğine işaret etmektedir (Blinka & Mikuška, 2014). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmadan elde edilen bulgularla farklı çalışmalar olduğu görülse de çoğunlukla ortak bir zeminde buluşulduğu ve erkeklerin dijital oyun bağımlılıklarının kadınlara kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmada dijital oyun bağımlılığının okul türü değişkenine göre incelenmesi sonucunda anlamlı farklar bulunmuştur. MTAL öğrencilerinin bağımlılık seviyelerinin Anadolu Lisesi ve İHL öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde okul türleri arasında bağımlılık seviyelerinde anlamlı farklılık bulan ve araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olan çalışmalar bulunmaktadır (Ceyhan, 2011; Çetinkaya, 2008; Göldağ, 2018; Öztürk & Kaymak Özmen, 2016; Soyöz & Balcı, 2020; Taş ve ark., 2014; Yang & Tung, 2007). Bu çalışmalar, okul türlerinin öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı üzerinde belirleyici bir

faktör olabileceğini ve bazı okul türlerinde bağımlılık seviyelerinin belirgin şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Açıkgöz'ün (2024) gerçekleştirdiği çalışmada, Anadolu ve fen liselerinde öğrenim gören bireylerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının, İHL'de öğrenim gören bireylere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Anadolu ve fen lisesinde öğrenim gören bireylerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin İHL'de öğrenim gören bireylere kıyasla daha yüksek olması, bu okul türlerindeki öğrencilerin sınav başarısına yönelik yoğun kaygı yaşamaları ve bu kaygıdan kaçınma aracı olarak dijital oyunlara yönelmeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yasemin Pala'nın (2025) çalışmasında fen lisesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Fen liselerindeki öğrencilerin bilişsel uyarım arayışlarının yüksek olması, strateji ve dikkat gerektiren dijital oyunlara olan ilgilerini arttırdığından bağımlılığa eğilime yol açabilir. Önen ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada, sağlık meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin oyun bağımlılığı seviyelerinin diğer liselerdeki öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin diğer lise türlerindeki öğrencilere göre daha düşük olması, bu öğrencilerin mesleki sorumluluk bilinci kazanmaları ve yoğun uygulamalı ders programları nedeniyle boş zamanlarının daha sınırlı olmasıyla açıklanabilir. Bilgin ve Çavuşoğlu (2025) tarafından yapılan araştırmada, dijital oyun oynama motivasyonunun lise türlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, fen lisesi öğrencileri en yüksek dijital oyun oynama motivasyonuna sahipken meslek lisesi öğrencilerinin motivasyon düzeyleri en düşük ortalamada yer almıştır. Bu sonuç, fen lisesi öğrencilerinin akademik baskı ve zihinsel yoğunlukla başa çıkmak amacıyla dijital oyunlara yönelme eğiliminde olabileceklerini düşündürmektedir. Öte yandan, meslek lisesi öğrencilerinin uygulamalı eğitim süreçleri, erken yaşta iş yaşamına hazırlık ve farklı sosyal sorumluluklara sahip olmaları, dijital oyunlara yönelik motivasyonlarının daha düşük olmasına neden olmuş olabilir. Barut'un (2019) ergen bireylerle gerçekleştirdiği çalışmada, lise türü ile dijital oyun bağımlılığı puanları arasında fen lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca video oyunu oynama motivasyonu açısından MTAL öğrencilerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. MTAL öğrencilerinin

akademik başarıya yönelik yoğun bir kaygı taşımadıkları ve daha çok mesleki beceriler kazanarak hızlı bir şekilde iş yaşamına atılma eğiliminde oldukları için dijital oyunlara fazla zaman ayıramadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumların, farklı okul türlerinde dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Literatürde araştırmamızın sonucuyla çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. Kılıç (2020) tarafından yürütülen araştırmada, dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Son yıllarda eğitim sisteminde uygulanan ortak müfredat ve sınav odaklı yaklaşım lise türleri arasındaki bu farkı azalttığı düşünülmektedir. Eryılmaz ve Çukurluöz'ün (2018) lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelediği çalışmada, dijital bağımlılığın oyun alt boyutunda okul türlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dijital oyun bağımlılığının yalnızca okul türü üzerinden açıklanamayacağını; bireysel farklılıklar, aile dinamikleri, teknolojik erişim düzeyi ve öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri gibi çok boyutlu etkenlerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Derin (2013) tarafından yapılan araştırmada, anadolu, meslek ve fen liseleri arasında internet bağımlılığı düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark tespit edememesi, dijital bağımlılık davranışlarının okul türü ile doğrudan ilişkili olmayabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Taş ve arkadaşları (2014) kız liseleri, ticaret liseleri, endüstri meslek liseleri, sağlık meslek liseleri, anadolu liseleri ve imam hatip liselerini kapsayan çalışmasında da internet ve oyun bağımlılığı düzeylerinin okul türlerine göre belirgin bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin dijital oyun oynama alışkanlıkları, okul türlerinden bağımsız olarak benzer kültürel ve teknolojik etkenler doğrultusunda şekillenmektedir. Akıllı telefon ve internet erişiminin yaygınlığı ile mobil ve çevrim içi oyunların her okul türünde benzer şekilde popüler olması dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde anlamlı farkların görülmemesine neden olabilir. Alanyazında okul türüne göre dijital oyun bağımlılığına ilişkin çeşitli bulguların yer aldığı görülmekle birlikte araştırmamızın sonuçları bu konuda farklılaşmakta ve okul türünün bağımlılık düzeylerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1.2. Ergenlerde OOM'nin demografik değişkenler bağlamında tartışılması

Oyun oynama motivasyonunun tüm alt boyutlarında erkekler kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Alan yazın incelendiğinde ise bulgumuzu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Acun, 2024; Chiu ve ark., 2004; Dursun & Eraslan, 2018; Karaaslan, 2015; Şahin & Tuğrul, 2012; Yee, 2006). Yapılan bir çalışmada, yeterlilik hissi, canlılık, keşfetme isteği ve toplumsal beğeni arayışı düzeylerinde erkeklerin, oyun isteğinde belirsizlik düzeyinde kadınların yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Kadın öğrencilerin duygusal yönlerinin güçlü olması ve sosyal ilişkilerde daha etkin olmaları, bu farkı açıklayan etmenler arasında yer almaktadır. Erkek öğrenciler ise dijital oyunlardan içsel (zevk, merak, heyecan) ve dışsal (seviye atlama, ödül kazanma, rekabet) motivasyonlarla daha yoğun şekilde etkilenmektedir (Tüver, 2021). Ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada, erkeklerin dijital oyun oynama motivasyonlarının kızlara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın dijital oyunların sunduğu rekabet ortamı, ödül sistemleri ve başarı hissi gibi unsurların erkek öğrenciler için daha çekici hale gelmesiyle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir (Demirel ve ark., 2019). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonu ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen bir araştırmada, gruplar arasında dijital oyun oynama motivasyonu düzeyleri ile oyun oynama süreleri bakımından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla dijital oyun oynama konusunda fazla motivasyona ve daha uzun oyun oynama süresine sahip olduğu görülmüştür. Dijital oyunların erkek öğrenciler arasında daha yaygın ve etkili bir boş zaman etkinliği olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Beltekin & Kuyulu, 2020). Dijital oyun oynama alışkanlıkları ve tercihlerini inceleyen bir çalışmada, kadınların bu alana daha az zaman ayırdığı gözlemlenmiştir. Kadınların dijital oyunlara daha az ilgi göstermelerinin alternatif sosyal ve bilişsel etkinliklere yönelimlerinden kaynaklandığı görülmüştür (Onay ve ark., 2005). Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada, erkeklerin video oyunlarına zaman harcama konusunda kadınlara kıyasla daha istekli oldukları belirlenmiştir. Oyunların sunduğu rekabet, meydan okuma ve başarı deneyimlerinin erkeklerde daha güçlü motivasyon unsurları olduğu görülmektedir (Namlı & Demir, 2020). Güler ve Çakır'ın (2020) ortaokul düzeyinde incelediği çalışmada, cinsiyetler arasında anlamlı farklar

olduğu belirlenmiştir. Oyun oynama motivasyonlarının erken yaşlardan itibaren toplumsal roller doğrultusunda şekillendiği söylenebilir. Özellikle kız çocuklarının aile ilişkilerinde daha uyumlu ve empati odaklı olmaları, erkek çocuklarında dijital oyun bağımlılığının daha yaygın görülmesini açıklamaktadır (Wang & Wang, 2013). Ayrıca dijital oyun endüstrisinde öne çıkan en belirgin ayrım, geliştirilen oyun içeriklerinin ağırlıklı olarak erkek kullanıcı profiline yönelik kurgulanmasıdır (Vermeulen & Looy, 2016). Bu yönelim, oyun mekaniği ve anlatı ögelerinin erkek bireylerin beklenti ve tercihleri doğrultusunda tasarlanmasını teşvik etmekte ve bu yüzden erkek oyuncuların dijital oyunlara katılım sıklığı ve sürekliliği artmaktadır (Lange ve ark., 2021). Toplumsal alanda erkeklerin kadınlara kıyasla daha görünür ve etkin bir konumda bulunması ile kamusal oyun mekânlarına erişimde karşılaştıkları yapısal kısıtlamaların daha sınırlı olması erkeklerin dijital oyunlara erişim süreçlerini kolaylaştırmakta ve böylece cinsiyete dayalı oynama oranlarındaki farklılıkların oluşumuna önemli derecede katkı sunmaktadır (Cuihua & Williams, 2011). Yapılan çalışmalarda, erkeklerin dijital oyun oynama motivasyonlarının kadınlara kıyasla daha yüksek olmasının bu durumlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Literatürde, cinsiyetler arasında dijital oyun oynama motivasyonu açısından anlamlı farklar bildiren çalışmaların yanı sıra, bu ilişkiyi desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır (Gentile & Anderson, 2006; Basha & Topal, 2020; Blinka & Mikuška, 2014). Hazar'ın (2019) araştırmasında, her iki cinsiyetin dijital oyun motivasyonlarında benzer düzeyde olmaları dijital oyunların toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız olarak giderek daha yaygın hale geldiğine işaret etmektedir. Gerçekleştirilen başka bir çalışmada, öğrencilerin dijital oyunlara yönelik güdülerinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak istatistiksel açıdan kayda değer bir değişiklik göstermediği ortaya konmuştur. Dijital oyunların farklı yaş ve cinsiyet grupları arasında yaygınlaşması ve oyun kültürünün toplumsal düzeyde daha fazla kabul görmesiyle birlikte kadın öğrencilerin de erkekler kadar oyunlara ilgi göstermeye başlaması bu durumu açıklayan etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Musluoğlu, 2016). Literatürdeki çalışmalar gözden geçirildiğinde, bazı araştırmalar mevcut bulgularla örtüşmese de genel eğilim açısından benzer sonuçlara ulaşıldığı ve

erkek bireylerin dijital oyunlara yönelik güdülerinin kadınlara oranla daha güçlü olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf düzeylerine göre oyun oynama motivasyonunun bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırmada, sınıf seviyeleri arasında bütünleşme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bütünleşme düzeyi, 9. sınıf öğrencilerinde daha yüksek bulunmuş, 10. ve 11. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Benzer şekilde, dışsal düzenleme motivasyonu, 9. sınıf öğrencilerinde en yüksek bulunmuş, 11. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Motivasyonsuzluk düzeyi ise 11. sınıfta en düşük bulunmuş ve iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde bulgumuzu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, dijital bağımlılık düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dijital bağımlılık puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 9. sınıf öğrencilerine, en düşük ortalamanın ise 12. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Lise eğitimine yeni başlayan öğrencilerin, ortaokuldan liseye geçiş sürecinde yeni bir sosyal çevreye uyum sağlama aşamasında dijital oyunları kaçış ya da eğlence aracı olarak daha yoğun kullanmaları bu durumu açıklamaktadır. Buna karşılık, 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecinde artan akademik yükleri nedeniyle dijital oyunlara ayırdıkları zamanın azalması, bağımlılık düzeylerinin düşmesine neden olmaktadır (Arslan, 2019). Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada, sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin dijital oyun oynama motivasyon puanlarının da anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Akademik baskının özellikle son sınıfa doğru artış göstermesiyle birlikte öğrencilerin dijital oyunlara yönelimi sınıf düzeyine göre değişkenlik göstermektedir. Üniversiteye hazırlık sürecine henüz tam olarak dahil olmayan 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısının daha düşük olması nedeniyle dijital oyun oynama motivasyonlarının daha yüksek düzeyde seyrettiği görülmektedir (Demir & Cicioğlu, 2019). Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, sınıf düzeyine bağlı olarak motivasyon düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin dijital oyun motivasyonu ölçek puanları

diğer sınıflara kıyasla yüksek çıkmıştır. Bu farklılık özellikle 8. sınıf itibarıyla öğrencilerin karşılaştığı ulusal değerlendirme ve derecelendirme sınavlarının etkisiyle dijital oyunlara ayrılan zamanın azalması ve akademik sorumlulukların artmasıyla açıklanmaktadır (Güler & Çakır, 2020). Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise, 8. sınıf öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyon puanlarının 5. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyinin artmasına paralel olarak dijital oyun oynama motivasyonunun da yükseldiği görülmektedir. Ortaokul döneminde akran ilişkilerinin güçlenmesi ve sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisinin artması dijital oyun oynama motivasyonunun sınıf düzeyiyle birlikte yükselmesinde belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt & Tamer, 2020). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, dijital oyun oynama motivasyonlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Üniversitenin ilk yıllarında öğrencilerin eğlenceye ve sosyal etkileşimlere daha fazla zaman ayırmaları, bu dönemde dijital oyun oynama motivasyonunun daha yüksek olmasına neden olmaktadır. Mezuniyete yaklaşan öğrencilerde ise artan akademik sorumluluklar ve kariyer planlamalarının ön plana çıkması dijital oyunlara duyulan ilgiyi azaltmakta ve oyun oynama motivasyonunu düşürmektedir (Turgut & Yaşar, 2019). Yapılan çalışmalarda sınıf düzeylerinin oyun oynama motivasyonlarına göre farklılaşmasının bu durumlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Literatürde bulgumuzla çelişen araştırmalar da bulunmaktadır. Lise düzeyinde gerçekleştirilen bir çalışmada, sınıf seviyelerine bağlı anlamlı fark bulunmamıştır. Bireylerin dijital oyunlara ayırdıkları sürenin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği, bu durumun ise ortak bir eğitim programına dahil olmaları, benzer zaman dilimlerinde ders ve teneffüslere katılmaları ile haftanın büyük bir bölümünde aynı rutinleri paylaşmalarıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Demirel ve ark., 2019). Lise düzeyinde gerçekleştirilen bir çalışmada, yaş değişkeninin dijital oyuna katılım motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Aynı müfredatı takip eden ve benzer günlük sosyal etkileşim ortamlarında bulunan lise öğrencilerinin, oyun oynama eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmaması bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerin okul içi ve dışı zamanlarını benzer şekilde geçirmeleri, dijital oyun oynama davranışlarını homojenleştirmekte ve motivasyonel

farklılıkların ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir (Demir & Cicioğlu, 2019). Ergen bireyler üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada, dijital oyun motivasyonu ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Oyun motivasyonlarının büyük ölçüde kişisel ilgi alanları ve bireysel oyun alışkanlıkları doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır (Bayramoğlu, 2020). İlköğretim düzeyinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin dijital oyun alışkanlıkları incelenmiş ve sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin yaşlarına ve gelişimsel düzeylerine rağmen benzer oyun davranışları sergilemeleri dijital oyunlara yönelik motivasyonlarının sınıf seviyesinden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir (İnal & Çağıltay, 2005). Ortaöğretim öğrencileriyle yürütülen iki ayrı araştırmada da, sınıf düzeyi değişkeninin bilgisayar oyun bağımlılığı üzerindeki etkisi incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Bilgin, 2015; Çakır ve ark., 2011). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmadan elde edilen bulgularla farklı çalışmalar olduğu görülse de çoğunlukla sınıf düzeyinin dijital oyun oynama motivasyonlarını anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen bir başka sonuca göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ile dijital oyunlara yönelik motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Literatürde bulgumuzu destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur (Ceyhan, 2011; Çetinkaya, 2008; Öztürk & Kaymak, 2016; Yang & Tung, 2007). Lise düzeyinde gerçekleştirilen bir araştırmada, sağlık meslek lisesi öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu saptanmıştır. Sağlık meslek liselerinde eğitimin yoğunluğu, öğrencilerin dijital oyun ve internet kullanımına ayırabilecekleri zamanı sınırlamaktadır. Akademik sorumluluklara ek olarak staj yükümlülüklerinin de bulunması, oyun oynama motivasyonunun düşmesine yol açmaktadır (Önen ve ark., 2014). Lise düzeyinde gerçekleştirilen bir araştırmada, akademik yükün görece daha fazla olduğu ve sınav odaklı eğitimin ön planda tutulduğu okullarda öğrencilerin dijital oyunlara yönelme eğiliminin azaldığı, buna karşılık daha esnek öğrenim ortamları sunan okullarda bu motivasyonun daha yüksek seyrettiği anlaşılmaktadır (Eryılmaz & Çukurluöz, 2018). Ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir araştırmada, eğitim kurumlarının yapısal farklılıklarının dijital oyun motivasyonlarıyla ilişkili olduğu

anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre fen lisesi öğrencileri en yüksek dijital oyun oynama motivasyonuna sahipken meslek lisesi öğrencileri en düşük ortalamada yer almıştır. Fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yoğun akademik baskı ve zihinsel yüklenme karşısında dijital oyunları bir rahatlama aracı olarak kullanmaları bu motivasyonu artırmaktadır. Buna karşılık meslek liselerinde uygulamalı eğitimin ağırlığı, erken yaşta iş yaşamına hazırlık sürecinin başlaması ve öğrencilerin sosyal sorumluluklarının çeşitlenmesi dijital oyunlara olan yönelimi azaltmakta ve motivasyon düzeyini düşürmektedir (Bilgin & Çavuşoğlu, 2025). Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, okul türü ile dijital oyun oynama motivasyonu arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın ağırlıklı olarak fen lisesi öğrencilerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu öğrencilerin bilgisayar ve teknolojik araçlara olan ilgileri ile okullarında robotik kodlama gibi yenilikçi uygulamalara yer verilmesi dijital oyunlara yönelik motivasyonlarını artıran etkenler arasında gösterilmektedir (Tüver & Gümüş, 2024). Nitekim ortaöğretim düzeyinde gerçekleşen bir başka çalışmada, fen lisesi öğrencilerin dijital oyun oynama davranışlarının belirgin şekilde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Fen lisesi öğrencileri, teknolojiye olan ilgileri ve dijital becerileri sayesinde dijital oyunları zihinsel bir meydan okuma olarak da değerlendirebilmektedir (Karaca & Pancar, 2022). Bu durumların, farklı okul türlerinde oyun oynama motivasyonlarının anlamlı şekilde farklılaşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Literatürde araştırmamızın sonucuyla çelişen çalışma da bulunmaktadır. Lise düzeyinde gerçekleştirilen bir çalışmada, okul sporlarına katılan bireylerin dijital oyun motivasyonu düzeyleri ile öğrenim gördükleri okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin günlük yaşantıları, akademik sorumlulukları ve sosyal etkileşim ortamları arasında belirgin farkların bulunmaması dijital oyun motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir ayrışma gözlenmemesinin nedenleri arasında değerlendirilmektedir (Kılıç, 2020). Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırma, dijital bağımlılığın oyun alt boyutunda okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Eryılmaz & Çukurluöz, 2018). Öğrenciler arasında akıllı telefon ve internet erişiminin yaygınlaşması dijital oyunlara erişimi kolaylaştırmakta ve çevrimiçi oyunların her kesimde benzer düzeyde ilgi görmesine neden olmaktadır (Çakır, 2013; Ergüney,

2017). Okul türünden bağımsız olarak öğrencilerin dijital oyun oynama motivasyonlarında benzeşmeye yol açmakta ve dolayısıyla okul türleri arasında anlamlı bir farkın görülmemesine neden olmaktadır (Bozkurt & Tamer, 2020). Kız liseleri, ticaret liseleri, endüstri meslek liseleri, sağlık meslek liseleri, anadolu liseleri ve imam hatip liselerini kapsayan geniş ölçekli bir araştırmada da internet ve oyun bağımlılığı düzeylerinin okul türleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dijital oyun oynama alışkanlıklarının okul türünden bağımsız olarak yaygın teknoloji kullanımı, mobil oyunlara erişim imkânı ve kültürel etkileşim gibi ortak faktörler doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır (Taş ve ark., 2014). Alanyazında okul türüne göre oyun oynama motivasyonlarına yönelik çeşitli bulguların yer aldığı görülmekle birlikte araştırmamızın sonuçları bu konuda farklılaşmakta ve okul türünün oyun oynama motivasyonlarında belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1.3. Ergenlerde SOSYET'in demografik değişkenler bağlamında tartışılması

Bu araştırmada, sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi alt ölçeklerinde erkeklerin ölçüm sonuçları, kadın katılımcılarınkinden belirgin şekilde fazla bulunmuştur. Araştırma bulgumuz, farklı ülkelerde ve çeşitli yaş gruplarında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sosyal yeterliliğin farklı ölçme araçları kullanılarak değerlendirildiği pek çok çalışma da benzer sonuçlar ortaya koymuştur (Arslan, 2016; Arslan, 2009; Çorbacı, 2008; Koparan ve ark., 2009; Merrell & Popinga, 1994; Pečjak ve ark., 2009; Sazcı, 2014; Torres ve ark., 2003; Uzbaş, 2003). Literatürde yer alan çalışmalardan biri, İstanbul'daki öğrencilerin sosyal yeterlik düzeylerini incelemiş ve cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu farklılık, toplumsal yapı içerisinde erkek bireylerden daha dışa dönük, özgüvenli ve girişken olmalarının beklenmesi ve bu şekilde yetiştirilmesiyle ilişkilendirilmektedir (Evci, 2018). Ergenlik dönemindeki bireylerle Hindistan'da gerçekleştirilen bir çalışmada, sosyal yeterlik bakımından erkeklerin, kızlara nazaran daha yüksek skorlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bu araştırma özelinde elde edilen bulgular, kültürel ve toplumsal dinamiklerin sosyal yeterlilik gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından dikkate değerdir (Agarwal & Agarwal, 2018). Bu sonuçların, kız ve erkek çocuklarına toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde uygulanan

farklı sosyalizasyon süreçlerinin bir yansıması olabileceği düşünülmektedir. Çocukların sosyal gelişimini şekillendiren en önemli faktörlerden biri ebeveynlerin benimsediği sosyalizasyon yöntemleridir (Eisenberg ve ark., 2006). Bunun yanı sıra, anne ve babaların çocuklarının sosyal hayatını yönlendirmek amacıyla kullandıkları disiplin stratejileri de çocukların sosyal davranışları üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir (Semrud & Semrud, 2007). Toplumsal normlar erkeklerden daha bağımsız, girişken ve liderlik özelliklerine sahip olmalarını beklerken; kadınlara ise daha ilişki odaklı ve duygusal roller biçmektedir. Bu durum, erkeklerin sosyal ilişkilerde daha fazla inisiyatif almalarına ve sosyal başarı elde etme konusunda daha yüksek beklentiler taşımalarına yol açmaktadır (Brody & Hall, 2008). Bu durumların, sosyal yeterlilik düzeyinde cinsiyete bağlı anlamlı farklılıkların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi düzeylerinin erkeklerde kadınlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymakla birlikte literatürde bu sonuçla çelişen araştırmalar da bulunmaktadır (Çelikkaleli, 2014; Çelikkaleli & Gündüz, 2010; Karahan ve ark., 2006; Lianos, 2015; Sert, 2017). Gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Her iki cinsiyetin sosyal yeterlilik düzeylerinin benzerlik göstermesi, öğretmenlik mesleğine yönelik ortak akademik ve mesleki kazanımların bu yeterlilik üzerinde dengeleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Çubukçu & Girmen, 2007). İlköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir çalışmada veriler, belirtilen yaş grubunda sosyal yetkinlik beklentilerinin kız ve erkek öğrenciler arasında benzer düzeylerde oluştuğunu ortaya koymaktadır (Öztürk & Şahin, 2007). Lise düzeyinde yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin algılanan sosyal yetkinlik puanları cinsiyete bağlı fark yaratmamıştır. Toplumsal yapıdaki dönüşümler, cinsiyet rollerine atfedilen geleneksel beklentilerin zamanla benzeşmesine yol açarak bu durum hem kız hem de erkek öğrencilerden sosyal hayata aktif katılım göstermelerinin beklenmesini beraberinde getirmiştir (Ateş, 2016). Alanyazında sosyal yeterlilik ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair çeşitli bulgular yer almakla birlikte araştırmamızın sonuçları bu konuda farklılaşmakta ve cinsiyetin sosyal yeterlilik düzeylerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf düzeyleri arasında sosyal yeterlik açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre, 11. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik düzeyleri 9. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, 10. sınıf öğrencileri de 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal yeterlik algısına sahiptir. Literatür incelendiğinde bulgumuzu destekleyen çalışmalar mevcuttur. İlköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlilik düzeyi puanları alt sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Gelişimsel süreç içerisinde yaşın ilerlemesiyle birlikte sosyal ilişkileri yönetme becerilerinin daha da güçlendiği dolayısıyla sosyal yeterlilik düzeylerinin üst sınıf düzeylerinde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Sazcı, 2014). Ergenlik dönemindeki bireylerle yapılan bir araştırmada, ergenlik çağındaki bireylerin daha küçük bireylere kıyasla sosyal yetkinlik skorlarının daha fazla olduğu bulunmuştur (Larsson & Frisk, 1999). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada, sınıf düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyinde de artış gözlemlenmiştir (Memiş & Memiş, 2013). Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen bir çalışmada, yaşın ilerlemesiyle birlikte çocukların sosyal yetkinlik puanlarında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Bu durum, erken çocukluk yıllarında ebeveyn ve aile desteğiyle temelleri atılan sosyal yeterlilik becerilerinin, yaş ilerledikçe okul ortamında arkadaş ilişkileri ve grup etkileşimleri yoluyla daha da geliştiğini ortaya koymaktadır (Arslan, 2009). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ortalamaları, ara sınıftaki öğrencilere nazaran daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yüksek özgüven ve motivasyonla sosyal becerilerini güçlü bir şekilde sergilediklerini ancak zamanla karşılaşılan çeşitli etkenlerle bu becerilerde geçici bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Mezuniyet aşamasında ise iş hayatına hazırlık, artan sorumluluklar ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler nedeniyle özgüvenin yeniden yükselmesiyle sosyal becerilerde tekrar artış gözlemlenmektedir (Ağbuğa, 2016). Literatürde yaşın ilerlemesiyle birlikte sosyal becerilerin geliştiğine dair bulguların (Larsson & Frisk, 1999; Arslan, 2009) bu çalışmayla tutarlılık göstermesi, sosyal yeterlik düzeylerinin sınıf seviyesine göre artmasının yaygın olarak gözlemlenen bir durum olabileceğini düşündürmektedir.

Literatür taraması sonucunda araştırma bulgumuzla çelişen bir çalışma da bulunmaktadır. Ortaokul kademesinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Söz konusu gelişim döneminde sosyal becerilerin sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer biçimde sürdüğünü ve bu becerilerin bireysel etkenlerle şekillenebileceğin düşündürmektedir (Ayyıldız ve ark., 2023). Alanyazında sosyal yeterlilik ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığına dair sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, mevcut bulgular sınıf düzeyinin sosyal yeterlilik üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermekte ve bizim çalışmamız da bu durumu desteklemektedir.

Sosyal yeterlik, lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin sosyal yeterlik düzeyinin İHL öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bulgularını destekleyen araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada, okul türünün sosyal öz-yeterlik düzeyini etkilediğini gösterirken Anadolu Lisesi öğrencilerinin İHL öğrencilerine nazaran sosyal yeterliklerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bu farkın, okul türlerinin sunduğu sosyal etkileşim ortamlarındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özellikle karma eğitimin uygulandığı Anadolu Liselerinde öğrencilerin farklı cinsiyetlerle daha fazla sosyal etkileşim kurabilmeleri sosyal öz yeterlik algısını artırmaktadır (Ünal, 2021). Yapılan bir araştırmada, meslek lisesi mezunlarının sosyal iletişim beceri puanları, düz ve Anadolu Lisesi mezunlarına kıyasla daha fazla bulunmuştur. Bu bulgu mesleki eğitim sürecinde sunulan uygulamalı ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede daha etkili olabileceğini göstermektedir (Avşar & Kuter, 2007). Lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, lise geçiş puanı yüksek olan ve daha prestijli okullara yerleşen öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, okul türü ve akademik başarının öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Şentürk, 2010). Bu durumların, sosyal yeterlilik düzeyinde okul türüne bağlı anlamlı farklılıkların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte literatürde bu bulguyla çelişen araştırmalar da mevcuttur. Fen Lisesi ve Genel Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada, bu iki okulun sosyal yeterlilik puanları birbirine yakın çıkmıştır. Farklı akademik odaklara sahip lise türlerinin sosyal beceri gelişimi açısından benzer fırsatlar sunduğu görülmektedir (Çilingir, 2006). Çeşitli lise türlerinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ile sosyal yetkinliklerinin incelendiği araştırmada, lise türlerine göre öğrencilerin sosyal yetkinlikleri arasında istatistiksel açıdan kayda değer bir ayrım bulunmamıştır. Veriler, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerinin büyük ölçüde benzer düzeyde seyrettiğini göstermektedir (Güdük, 2008). Alanyazında sosyal yeterlilik ile okul türü arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığına dair sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte mevcut bulgular okul türünün sosyal yeterlilik üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermekte ve bizim çalışmamız da bu durumu desteklemektedir.

Sosyal yeterlik düzeyi, en yüksek gelir grubunda daha yüksek bulunmuştur ve en düşük gelir grubundaki bireylerde en düşük seviyede gözlenmiştir. Gelir düzeyi arttıkça bireylerin sosyal yeterlik düzeylerinin de anlamlı şekilde arttığı saptanmıştır. Lisans düzeyinde yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin sosyal yeterlik düzeylerinin ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi görece yüksek öğrencilerin, daha alt gelir grubundaki bireylere kıyasla sosyal yeterlilik açısından daha olumlu sonuçlar sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgu, ailelerin ekonomik durumunun öğrencilerin sosyal becerilerini ve yeterliliklerini geliştirme üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durumu, gelir seviyesinin artmasıyla birlikte öğrencilerin daha fazla sosyal fırsata sahip olması ve bu fırsatların sosyal becerilerin gelişimini desteklemesiyle açıklamak mümkündür (Yam, 2019). Yapılan bir diğer çalışmada, aile gelir düzeyinin kişilerarası öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin sosyal ilişkiler kurmada daha başarılı oldukları ve bu ilişkilerde kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Bireyin ekonomik kaynaklarındaki artışın kişilerarası etkileşimlerde öz yeterlik algısını güçlendirdiğini göstermektedir (Yardımcı & Başbakkal, 2011). Aile gelir düzeyinin bireylerin öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, gelir düzeyi ile genel öz yeterlilik birbiriyle ilişkili bulunmuştur. İyi gelire sahip olanlar sosyal

ortamlarda kendilerini daha güvenli ve yeterli hissetmekte ve bu durum da bireylerin sosyal yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Vardarlı, 2005). Sosyoekonomik düzeyin bireylerin sosyal ilişkiler üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, orta ve alt gelir grubuna mensup bireylerin sosyal ilişkilerde daha fazla zorlandıkları ve sinirlilik eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Geliri az olan bireyler sınırlı sosyal destek ağlarına sahip olmakta ve stresle başa çıkma becerilerinde yetersizlik yaşamaktadır. Bu durum, sosyal ortamlarda daha fazla çatışma yaşamalarına neden olmakta ve sosyal yeterlilik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Elde edilen veriler, sosyoekonomik durumun sosyal etkileşimlerin kalitesi ve bireylerin bu etkileşimlere olan yaklaşımları üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Bilgiç & Bilgin, 2016). Literatürdeki çalışmaların da desteklediği gibi sosyoekonomik durumun sosyal becerilerin gelişiminde belirleyici bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu araştırmada sosyal yeterlik düzeyinin en yüksek gelir grubunda daha yüksek olduğu ve en düşük gelir grubunda en düşük seviyede gözlendiği bulunmuştur. Gelir düzeyi arttıkça bireylerin sosyal yeterlik düzeylerinin de anlamlı şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan literatür incelemesinde gelir düzeyi ile sosyal yeterlik arasındaki bu doğrusal ilişkiyi reddeden veya farklı sonuçlar ortaya koyan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum yapılan araştırmanın mevcut literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.1.4. Ergenlerde YK'nın demografik değişkenler bağlamında tartışılması

Yaşantısal kaçınma, okul türleri arasında önemli bir fark göstermektedir. Post hoc analiz sonuçları, Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşantısal kaçınma düzeyinin hem Anadolu Lisesi hem de İmam Hatip Lisesi öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitim ortamlarının öğrencilerin stresle başa çıkma biçimleri üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir. Literatürde, deneyimsel kaçınmanın stresle baş etme becerilerini zayıflattığı ve psikolojik uyumu olumsuz etkilediği ortaya konmuştur (Bond ve ark., 2011; Chawla & Ostafin, 2007). Yaşantısal kaçınma ile okul temelli stres etkenleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmada, bu iki değişkenin ergen

bireyler arasında karşılıklı etkileşim içinde olduğu belirlenmiştir. Ergenlik dönemindeki bireylerde okul ortamındaki stresin düzeyi arttıkça yaşantısal kaçınmanın da anlamlı biçimde yükseldiği görülmektedir (Ishizu ve ark., 2017). Bu veriler ışığında, Mesleki Teknik ve Anadolu Liselerinde öğrencilerin eğitim ortamındaki talepler ve destek yapıları nedeniyle yaşantısal kaçınma düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. Yapılan literatür taraması sonucunda, yaşantısal kaçınma düzeylerinin okul türüne göre farklılık gösterdiğine dair herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Fakat bulgumuzla çelişen bir araştırma bulunmaktadır. Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını yordamada yaşantısal kaçınma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin rolünü inceleyen bir araştırmada, farklı okul kademelerinde okuyan bireylerin yaşantısal kaçınma düzeylerinde belirgin bir değişiklik görülmemiştir. Yaşantısal kaçınmanın bireysel psikolojik süreçlerle daha yakından ilişkili olduğu ve çevresel değişkenlerden bağımsız olarak ortaya çıkabileceği düşünülmektedir (Turan, 2024). Alan yazında yaşantısal kaçınma ile okul türü arasındaki ilişkiye dair yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmamızdan elde edilen sonuçlar alandaki boşluğu doldurabilecek nitelikte özgün bir katkı sunmaktadır.

Yaşantısal kaçınma düzeyi, en düşük gelir grubundaki bireylerde en yüksek seviyede gözlenmiş olup, 35.000₺ ve üstü gelir grubundaki bireylerde en düşük seviyede bulunmuştur. Gelir seviyesi düştükçe bireylerin yaşantısal kaçınma eğilimlerinin arttığını göstermektedir. Literatürde bulgumuzu destekleyen araştırmalar, sosyoekonomik düzey ile yaşantısal kaçınma arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Lise düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrencilerin ekonomik şiddetle karşılaştıklarında yaşantısal kaçınma düzeylerinde artış gözlemlenmektedir. Özellikle düşük gelir grubundaki bireylerin stresli yaşam olaylarıyla başa çıkma süreçlerinde kaçınma temelli baş etme stratejilerini daha sık kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir (Fırat, 2022). Sosyoekonomik düzey ile psikolojik esneklik arasındaki ilişkiye odaklanan bir araştırmada, sosyoekonomik statüsü yüksek bireylerin stresli yaşam olayları karşısında daha esnek, uyum sağlayıcı ve işlevsel başa çıkma stratejileri geliştirme eğiliminde oldukları ortaya konmuştur.

Bu bireylerin sahip oldukları maddi ve sosyal kaynakların karşılaştıkları stresörleri daha etkili biçimde yönetmelerine olanak tanıdığı ve dolayısıyla yaşantısal kaçınma davranışlarını daha düşük düzeyde sergilemelerine zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Karakuş, 2024). Yapılan bir diğer araştırmada, aile gelir düzeyini düşük olarak algılayan bireylerin geliri orta düzeyde algılayanlara kıyasla daha yüksek düzeyde psikolojik katılığa sahip oldukları bulunmuştur. Düşük gelir algısına sahip bireylerin karşılaştıkları güçlükler karşısında psikolojik olarak daha katı başa çıkma stratejileri geliştirme eğiliminde olduklarını ve bu durumun yaşantısal kaçınma davranışlarını arttırdığını göstermektedir. Dolayısıyla gelir seviyesi algısının bireyin stresle başa çıkma tarzını ve kaçınma eğilimini şekillendiren önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Kabakçı, 2021). Belirsizlik algısı ile yaşantısal kaçınma davranışları arasındaki ilişkiye odaklanan bir araştırmada, orta gelir düzeyine sahip bireylerin düşük ve yüksek gelir gruplarına kıyasla daha yüksek düzeyde yaşantısal kaçınma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum, orta gelir grubundaki bireylerin ekonomik güvence açısından ne tam anlamıyla risk altında ne de tamamen güvende olmamalarının belirsizlik duygusunu artırarak kaçınma temelli başa çıkma stratejilerine yönelmelerine neden olduğunu göstermektedir (Çelik, 2023). Literatürde yer alan bu araştırmalar, gelir seviyesi ile yaşantısal kaçınma arasındaki ilişkiyi pekiştiren ve bulgumuzu destekleyen önemli sonuçlar sunmaktadır.

Literatürde bulgumuzla çelişen bir araştırma bulunmaktadır. Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını yordamada yaşantısal kaçınma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin rolünü inceleyen bir araştırmada, sosyoekonomik düzey ile yaşantısal kaçınma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, gelir düzeyinin yaşantısal kaçınma üzerinde tek başına belirleyici bir etken olmadığını ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin çok boyutlu bağlamsal faktörlere bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır (Turan, 2024). Alanyazında yaşantısal kaçınma ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ileri süren sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte mevcut bulguların büyük bir bölümü sosyoekonomik düzeyin yaşantısal kaçınma üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymakta ve bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

4.1.2. Aracılık Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu bölümde, oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracı etkisine dair elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

4.1.2.1. Ergenlikte OOM ile DOB arasındaki ilişkide SOSYET'in aracı rolüne ilişkin bulguların tartışılması

Yürütülen çalışma sonucunda oyun oynama motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu ve bu ilişki bağlamında sosyal yeterlik ile sonuç beklentisinin kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Literatürde incelenen çalışmalarda dijital oyun bağımlılığına yönelik eğilimlerin artmasıyla birlikte sosyal yeterlilik davranış puanlarında belirgin bir düşüş yaşandığı saptanmıştır (Budak, 2020; Gökçen, 2023). Psikososyal sorunlar yaşayan bireylerle gerçekleştirilen bir araştırmada, bireylerin sosyal yeterlik algılarının düşük olması nedeniyle çevrim içi platformlara ve dijital oyunlara yöneldikleri ve bu durumun zamanla aşırı oyun oynama ve bağımlılık riskini artırdığı belirlenmiştir. Sosyal yeterlik algısının düşüklüğü bireylerin dijital ortamlarda daha fazla vakit geçirmelerine ve bu etkileşimlere gerçek yaşam ilişkilerinin yerine geçebilecek bir anlam yüklemelerine zemin hazırlamaktadır (Jeong ve ark., 2017). Çocuklar üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, sosyal yeterlilik düzeyinin dijital oyun bağımlılığını anlamlı ve negatif yönde yordadığı saptanmıştır. Sosyal yeterliliğin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki olumsuz yönlü etkisi söz konusu değişkenin koruyucu bir faktör olarak işlev görebileceğine işaret etmektedir. Sosyal yeterlilik düzeyi yüksek bireyler dijital oyunlara daha az yönelmekte, bu durum dijital oyun bağımlılığı geliştirme olasılıklarını anlamlı düzeyde azaltmaktadır (Kay, 2022). Çocuklarla yapılan bir araştırmada, sosyal yetkinlik ve olumlu davranış düzeyleri arttıkça problemli teknoloji kullanımının azaldığı belirlenmiştir. Sosyal gelişimin, bireylerin teknolojiyle kurdukları ilişki üzerinde düzenleyici bir rol oynayarak olumsuz kullanım eğilimlerini sınırlayabildiği görülmektedir (Tepetaş, 2024). Ergenlerle yapılan bir araştırmada, aşırı çevrim içi oyun kullanımının sosyal yeterlilik alt boyutlarından iletişimi başlatma, kendini açma ve girişkenlik ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dijital

oyunlara yoğun biçimde yönelen bireylerin sosyal ortamlardan uzaklaştığı, yüz yüze iletişimlerinin azaldığı ve bunun sonucunda gerçek yaşamda sosyal yeterlilik düzeylerinin zamanla düştüğü görülmektedir (Gökmen, 2019). Ergenlerle gerçekleştirilen bir araştırmada, bireylerin sosyal yeterlilik düzeyleri arttıkça oyun bağımlılığı risklerinin azaldığı ortaya konmuştur. Bu ilişki sosyal yeterliğin bireylerin bağımlılık eğilimlerine karşı koruyucu bir psikososyal faktör olabileceğini göstermektedir. Sosyal yeterliliği yüksek bireylerin gerçek yaşam ilişkilerinden daha fazla doyum sağladıkları ve bu durumun dijital ortama yönelimi sınırlayarak oyun bağımlılığı geliştirme olasılığını azalttığı görülmektedir (Jeong & Kim, 2011). Güney Kore'de üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada, kişiler arası yeterliliklerin oyun bağımlılığıyla ilişkili olduğu ve bu değişkenin bağımlılık üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Lee ve ark., 2019). Yetişkin bireylerle gerçekleştirilen bir araştırmada, sosyal izolasyon ve yalnızlık yaşayan kişilerin dijital platformları yoğun biçimde kullandıkları bu durumun ise zamanla sosyal becerilerde azalmaya ve problemli internet kullanımına yönelmelerine neden olduğu belirlenmiştir (Yalçın & Karaçetin, 2016). Farklı yaş gruplarını kapsayan çalışmalarda, bireylerin dijital oyunları sosyal etkileşim eksikliğini telafi etmek amacıyla bir araç olarak kullanabildikleri de ortaya konmuştur (Çelebi, 2020; Young, 2009). Oyun oynama davranışı bireyin sosyal ihtiyaçlarını karşılama aracı olmanın ötesine geçerek yetersizlik algısı eşliğinde bağımlılığa uzanan bir sürecin parçası hâline gelebilmektedir. Araştırma bulgumuzun alanyazında yer alan önceki çalışmalarla örtüşmesi sosyal yeterliğin kısmi aracı rolüne ilişkin kanıtları güçlendirmektedir.

4.1.2.2. Ergenlikte OOM ile DOB arasındaki ilişkide YK'nin aracı rolüne ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada yaşantısal kaçınmanın oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide aracı rolüne dair bulgular incelendiğinde, yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla yaşantısal kaçınmanın oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiye anlamlı bir aracılık katkısı sunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde, Akbaba ve Yıldız'ın (2024) çalışmasında yaşantısal kaçınma, bireyin cinsiyeti ve aidiyet algısı gibi faktörlerin yer aldığı istatistiksel modelin, lisans

öğrenimi gören bireylerin dijital oyun bağımlılığına yönelik puanlarını anlamlı biçimde öngördüğü ortaya çıkmıştır. Söz konusu modelin dijital oyun bağımlılığına ilişkin toplam varyansın %14,4'ünü açıkladığı rapor edilmiştir. Benzer biçimde Özer'in (2023) çalışmasında ise oyun oynama bozukluğu ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın aracılık rolü üstlendiği ortaya konmuştur. Araştırmada, modele yaşantısal kaçınma değişkeninin dahil edilmesiyle birlikte yaşam kalitesi üzerinde %41 oranında bir etki ortaya çıktığı saptanmıştır. Farkush ve arkadaşları (2022), bireylerin internet bağımlılığı ile yaşadığı utanç duygusu arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın aracı rolünü incelemiş ve bu değişkenin anlamlı bir aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuştur. Ekşi'nin (2019) yürüttüğü çalışmada, depresyon, kaygı ve stres gibi ruhsal belirtiler ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın dolaylı etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, ÇBYKÖ-30 ölçeğiyle değerlendirilen bastırma, inkâr ve davranışsal kaçınma alt boyutlarının, söz konusu ruhsal belirtiler ile sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Bong ve Kim'in (2017) yaptığı çalışmada bireylerin yaşadığı stres ile akıllı telefon kullanımına yönelik bağımlılık arasında yaşantısal kaçınmanın kısmi bir aracı işlev gördüğü saptanmıştır. Ding ve arkadaşlarının (2022) yürüttüğü başka bir araştırma ise depresyon düzeyleri ve yaşantısal kaçınma eğilimlerinin siber dışlanma yaşantısı ile intihar düşüncesi içermeyen kendine zarar verme davranışı arasındaki ilişkide hem eş zamanlı hem de ardışık olarak aracı bir işlev üstlendiğini göstermiştir. Ko ve Kwak'ın (2018) gerçekleştirdiği çalışmada ise kaygı temelli bağlanma biçimlerinin akıllı telefon bağımlılığıyla olan ilişkisine yaşantısal kaçınmanın aracılık ettiği görülmüştür. Zhang ve Wang'ın (2022) bulgularına göre algılanan stres ile sorunlu telefon kullanımı arasında kurulan ilişkide yaşantısal kaçınmanın yine kısmi düzeyde bir dolaylı etki sağladığı tespit edilmiştir. Feingold ve Zerach (2021) ortalama yaşı 30 olan 189 savaş gazisinin katıldığı araştırmada orta ve yüksek düzeylerde yaşantısal kaçınma ile bastırma eğilimlerinin TSSB tepkileriyle alkol bağımlılığı arasındaki bağlantıda etkili bir aracılık ilişkisi oluşturduğunu rapor etmiştir. Sevilgen'in (2023) çalışmasında, bireylerin ruhsal sıkıntıları ile cep telefonu kullanımındaki problemli eğilimler arasındaki bağlantı incelenmiş ve bu bağlantının bireylerin olumsuz deneyimlerden uzak durma eğilimleriyle şekillendiği saptanmıştır.

Mevcut literatür incelendiğinde yaşantısal kaçınmanın bireylerin çeşitli davranışsal eğilimleri üzerinde etkili bir faktör olduğu ve özellikle bağımlılık türleriyle ilişkili olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur. Ancak söz konusu çalışma, dijital oyun bağımlılığı ile oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın aracılık etkisini ortaya koyamamış ve bu yönüyle alan yazındaki önceki bulgularla tutarsızlık göstermiştir. Araştırmanın dar bir yaş grubuyla sınırlı kalması ve yalnızca ergen bireyleri kapsaması yaşantısal kaçınmanın muhtemel aracılık rolünün istatistiksel olarak saptanmasını güçleştirmiş olabilir. Ergenlik dönemi, duygusal düzenleme ve başa çıkma stratejilerinin henüz tam olarak gelişmediği bir evre olduğundan yaşantısal kaçınma bu yaş grubunda yeterince belirgin ve istikrarlı bir özellik göstermemiş olabilir. Dolayısıyla elde edilen veriler bu konuda literatürde yer alan genel eğilimlerle örtüşmemektedir.

Bu çalışmanın bazı metodolojik sınırlılıkları bulunmaktadır. Oyun oynama motivasyonu, dijital oyun bağımlılığı, sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınma gibi değişkenler, yalnızca katılımcıların öz değerlendirmelerine dayalı ölçeklerle ölçülmüştür. Bu durum, özellikle sosyal olarak istenmeyen ya da olumsuz algılanabilecek tutum ve davranışların eksik ya da çarpıtılmış şekilde bildirilmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca araştırmanın yalnızca ortaöğretim düzeyindeki ergen bireylerle sınırlı olması, elde edilen bulguların farklı yaş gruplarına ve gelişimsel düzeylere genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Çalışmanın örneklemi Türkiye ile sınırlı olduğundan, sonuçların kültürel farklılıklar barındıran diğer toplumlara doğrudan genellenmesi güçtür. Gelecek araştırmalar farklı şehirlerden, okul türlerinden, eğitim kademelerinden ve kültürel bağlamlardan daha çeşitli örneklemlerle yürütülmeli; böylece bulguların geçerliliği ve genellenebilirliği artırılmalıdır. Ayrıca nitel araştırma yöntemlerinin -örneğin görüşme ve gözlem tekniklerinin- nicel verilerle birlikte kullanılması, dijital oyun bağımlılığına etki eden psikososyal dinamiklerin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlayabilir. Öz değerlendirme temelli ölçümlerin, klinik gözlem ve objektif tanı yöntemleriyle desteklenmesi ise özellikle ruh sağlığına ilişkin değerlendirmelerde daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilmesini mümkün kılacaktır.

SONUÇ

Oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolünü incelemek adına yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlarda oyun oynama motivasyonunun tüm alt boyutlarında erkekler kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Erkek öğrencilerin dijital oyunlara yönelik motivasyonları içsel ihtiyaçlara ve dışsal etkenlere bağlı olarak yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda erkeklerin oyun oynama davranışını kişisel bütünlük, kimlik gelişimi ve kendini ifade etme gibi psikolojik süreçlerle daha fazla ilişkilendirdikleri söylenebilir. Bu sonuç cinsiyetin oyun oynama motivasyonları üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koymakta ve dijital oyunlara yönelimin erkek öğrencilerde daha güçlü psikososyal temellere dayandığını düşündürmektedir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalar da erkek öğrencilerin oyun oynama motivasyonlarının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermekte ve bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer sosyodemografik değişkeni olan sınıf düzeyinin oyun oynama motivasyonu açısından incelenmesinde sınıf düzeyleri arasında bütünleşme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 9. sınıf öğrencileri, diğer sınıflara kıyasla belirgin biçimde fazla bütünleşme ve dışsal düzenleme motivasyonu göstermiştir. Bu bulgu, 9. sınıf öğrencilerinin oyunları hem kişisel değerleriyle bütünleştirerek hem de dışsal nedenlerle (ödül, statü, sosyal kabul) daha yoğun oynadıklarını göstermektedir. 11. sınıf öğrencilerinde motivasyonsuzluk düzeyinin en düşük bulunması ise bu yaş grubundaki öğrencilerin oyunlara olan ilgilerinin azaldığını ya da oyun oynama davranışlarını daha planlı ve bilinçli şekilde sürdürdüklerini düşündürmektedir. Elde edilen bulgular dijital oyunlara yönelik motivasyonun sınıf düzeyine bağlı olarak gelişimsel, sosyal ve akademik faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Sınıf düzeyine göre oyun oynama motivasyonlarının farklılık göstermesi literatürde yapılan benzer çalışmalarda da sıkça karşılaşılan bir durumdur.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre katılımcıların okul türü ile oyun oynama motivasyonları arasında bir farklılık bulunmuştur. İçsel motivasyon düzeyi Anadolu Lisesi öğrencilerinde daha yüksekken; bütünleşme, kimliğe katma, içe yansıtma ve dışsal düzenleme motivasyonları MTAL öğrencilerinde daha yüksek puanlarla öne çıkmıştır. Motivasyonsuzluk düzeyinin ise en düşük İHL öğrencilerinde görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencilerin bağlı oldukları okul türünün oyun oynama nedenleri üzerinde etkili olduğunu ve okul ortamının sunduğu sosyal-psikolojik koşullara göre oyunlara yüklenen anlamın değişebildiğini göstermektedir. Benzer şekilde lise türüne göre oyun oynama motivasyonunun anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koyan bulgular alan yazında yer alan pek çok çalışmayla da örtüşmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı demografik özellikler açısından değerlendirildiğinde, erkeklerin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) puanlarının kadınlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buradan çıkarılan sonuç, dijital oyunların içerik ve tasarım açısından erkeklerin ilgi alanlarına daha fazla hitap ettiğini, erkek öğrencilerin boş zaman etkinliklerinde dijital oyunlara daha fazla yer verdiklerini ve bu nedenle dijital oyun bağımlılığına daha yatkın olduklarını göstermektedir. Erkek öğrencilerin dijital oyunlara yönelik daha yoğun ilgisi ve bağımlılık geliştirme eğilimi literatürdeki çeşitli araştırmalarda da benzer biçimde vurgulanmıştır.

Dijital oyun bağımlılığının okul türü değişkenine göre incelenmesi sonucunda, okul türleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Okul türleri arasında dijital oyun bağımlılığı açısından anlamlı bir farklılık bulunmuş ve MTAL öğrencilerinin bağımlılık seviyelerinin Anadolu Lisesi ve İHL öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda lise türlerine göre farklı eğitim modelleri ve öğrencilerin günlük alışkanlıkları dijital oyun bağımlılığı seviyelerindeki farklılıkları açıklamaktadır. Literatür incelendiğinde yapılan çalışma ile tutarlı birçok sonucun olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi alt ölçeklerinde erkeklerin puanları kadınlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması onların toplumsal normlar doğrultusunda daha girişken, rekabetçi ve dışa dönük bir biçimde sosyalleştiğini; bu durumun da sosyal ortamlarda kendilerini ifade etme, ilişki kurma ve sosyal başarı beklentisi geliştirme becerilerini kadınlara kıyasla daha fazla pekiştirdiğini göstermektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların yanı sıra kadınların sosyal yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmaların da sayıca fazla olduğu görülmekte; bu farklılıkların kullanılan ölçme araçları, örneklem gruplarının demografik yapısı ve araştırmaların yürütüldüğü sosyo-kültürel bağlamlardaki değişkenliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin sosyal yeterlik algılarının anlamlı düzeyde yükseldiğini ortaya koymuştur. Özellikle 11. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik puanları hem 9. hem de 10. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin eğitim süreci ve yaşları ilerledikçe sosyal becerilerinin geliştiğini, sosyal ortamlarda daha fazla deneyim kazandıklarını ve bu sayede sosyal yeterlik düzeylerinin güçlendiğini göstermektedir. İlgili bulgularla çelişen bir çalışmaya rastlanmaması sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisine dair elde edilen verilerin literatürdeki mevcut bilgi birikimiyle tutarlı bir bütün oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi, lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin sosyal yeterlik düzeyleri İHL öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek bulunurken; sosyal sonuç beklentisi açısından MTAL öğrencileri, her iki gruba göre anlamlı düzeyde daha düşük puanlar almıştır. Bu sonuçlar okul türlerinin sunduğu eğitim ortamlarının ve sosyal etkileşim olanaklarının öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal yeterlik düzeylerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinde daha yüksek çıkması bu okullarda sosyal etkinliklere katılım olanaklarının daha fazla olmasıyla ilişkili olabilirken; MTAL öğrencilerinin sosyal

sonuç beklentilerinin düşük olması, mesleki odaklı eğitim sürecinin sosyal gelişim alanında sınırlayıcı etkilerine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular okul türünün hem sosyal yeterlik hem de sosyal sonuç beklentisi düzeylerinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulguları destekleyen çalışmaların yanı sıra farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların da bulunduğu görülmekte ve bu durum araştırma örneklemlerinde yer alan öğrencilerin akademik profilleri, okul başarı düzeyleri ve sosyo-kültürel özelliklerindeki farklılıkların bulgular üzerinde belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

Gelir düzeyi arttıkça sosyal yeterlik düzeyinin anlamlı biçimde yükseldiği görülmüştür; en yüksek sosyal yeterlik, 35.000₺ ve üzeri gelir grubunda tespit edilmiştir. Bu durum, yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin daha geniş sosyal çevrelere ulaşabildikleri, daha fazla sosyal etkinliğe katıldıkları ve eğitim olanaklarından daha fazla yararlandıkları için sosyal yeterliklerinin daha yüksek olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Sosyal sonuç beklentisi açısından ise en düşük düzey orta gelir grubunda bulunurken hem düşük hem de yüksek gelir grubundaki bireylerde anlamlı biçimde daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, düşük gelir grubundaki bireylerin sosyal ilişkileri bir destek kaynağı olarak görmeleri ve sosyal etkileşimlerden daha yüksek fayda beklemeleriyle; yüksek gelir grubundaki bireylerin ise sosyal sermayeye erişimleri sayesinde daha fazla kazanım elde edeceklerine inanmalarıyla açıklanmaktadır. Literatürdeki çalışmaların da desteklediği gibi, sosyoekonomik durumun sosyal becerilerin gelişiminde belirleyici bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Yaşantısal kaçınma düzeyi okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. MTAL öğrencileri, diğer okul türlerindeki öğrencilere kıyasla yaşantısal kaçınma düzeyinde en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum, mesleki odaklı eğitim yapısının ve teorik derslere olan motivasyon eksikliğinin öğrencilerin akademik sorumluluklardan kaçınma eğilimlerini artırdığını göstermektedir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin ise yaşantısal kaçınma düzeyi daha düşüktür; bu bulgu, akademik başarıya odaklı bir ortamda eğitim alan öğrencilerin stresle başa çıkma ve duygusal durumları yönetme becerilerinin daha güçlü olabileceğini ortaya koymaktadır. İHL

öğrencilerinin yaşantısal kaçınma düzeyleri ise orta seviyede bulunmuştur. Okul türlerinin yapısal ve kültürel farklılıkları, öğrencilerin yaşadığı duygusal zorluklara verdikleri tepkileri etkileyerek yaşantısal kaçınma düzeylerinde anlamlı farklılıklara yol açmaktadır. Bu bulgular, okul türüne bağlı eğitim ortamlarının öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu net biçimde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, elde edilen bulgunun alan yazındaki mevcut bilgi birikimiyle çeliştiği ve farklı sonuçların literatürde de yer bulduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmamızın yaşantısal kaçınma düzeyleriyle ilgili yeni ve dikkat çekici bir bakış açısı sunduğunu göstermektedir.

Gelir düzeyine göre yaşantısal kaçınma düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. En yüksek yaşantısal kaçınma düzeyi, en düşük gelir grubunda gözlenirken; en düşük yaşantısal kaçınma düzeyi ise 35.000₺ ve üzeri gelir grubunda belirlenmiştir. Bu bulgu, gelir düzeyi azaldıkça bireylerin stresli yaşam olaylarından ve olumsuz duygulardan kaçınma eğilimlerinin arttığını açıkça ortaya koymaktadır. Ekonomik yetersizlik, bireylerin psikolojik esneklik geliştirme ve stresle baş etme becerilerini sınırlamakta; bu da kaçınma davranışlarının daha sık görülmesine neden olabilmektedir. Buna karşılık yüksek gelir gruplarındaki bireyler daha fazla psikolojik dayanıklılığa, sosyal desteğe ve başa çıkma kaynaklarına sahip oldukları için yaşantısal kaçınmadan uzak durabilmektedir. Literatürde yer alan bazı çalışmalar da sosyoekonomik düzey ile yaşantısal kaçınma arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyarak, bu bulguyu desteklemektedir.

Bu çalışma, oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemiştir.

Çalışmanın yapısal eşitlik modeli bulguları, oyun oynama motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, oyun oynama motivasyonunun sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi düzeylerini olumsuz yönde etkilediği, buna karşılık sosyal yeterlik düzeyinin dijital oyun bağımlılığı riskini azalttığı belirlenmiştir. Sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentisi, bu modelde kısmi aracılar olarak yer almakta ve oyun oynama

motivasyonunun dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini dolaylı yollarla da pekiştirmektedir. Özellikle sosyal yeterliğin düşük olduğu bireylerde oyun motivasyonunun bağımlılığa dönüşme riski daha da artmaktadır. Bu durum, bireylerin sosyal becerilerindeki yetersizliklerin dijital oyunlara yönelimi kolaylaştırdığını ve bu yönelimin zamanla bağımlılık davranışına evrilebileceğini göstermektedir.

Bir diğer aracılık etkisinin incelendiği değişken olan yaşantısal kaçınmaya dair yapısal modelden elde edilen bulgular ise, yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ve bu nedenle oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenmediğini göstermektedir. Ancak oyun oynama motivasyonunun yaşantısal kaçınma davranışlarını anlamlı şekilde artırdığı görülmüştür. Bu durum, bireylerin oyun oynama motivasyonları yükseldikçe, yaşantısal kaçınma eğilimlerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Fakat yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisi anlamlı olmadığından dolayı bu değişken aracılığıyla kurulan dolaylı yol istatistiksel olarak desteklenmemiştir. Elde edilen bu bulgu, yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığına yönelik etkisinin sınırlı olduğunu ve modelde aracılık ilişkisi kurmak için yeterli düzeyde bir katkı sunmadığı sonucu ortaya çıkarmaktadır.

ÖNERİLER

1) Uygulamaya yönelik;
   - Ergenlik dönemindeki bireylerin oyun oynama motivasyonlarına ilişkin içsel süreçlerinin (bütünleşme, içe yansıtma vb.) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri aracılığıyla analiz edilmesi ve bu süreçlerin psikoeğitim uygulamalarıyla desteklenmesi önerilmektedir.
   - Dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik programların, özellikle erkek öğrenciler başta olmak üzere risk grubundaki bireyleri hedef alacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.
   - Okullarda dijital oyunlara yönelik bilinçli tüketim alışkanlıklarının kazandırılması amacıyla, medya okuryazarlığı, dijital denge ve öz düzenleme temalı seminer ve atölye çalışmalarının yaygınlaştırılması faydalı olacaktır.
   - Sosyal yeterlik düzeyi düşük bireylerin oyunlara yönelme eğiliminde olabileceği göz önünde bulundurularak, sosyal becerileri geliştirmeye yönelik grup çalışmaları, iletişim temelli etkinlikler ve rol oynama uygulamalarının artırılması önerilmektedir.
   - Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerde sosyal yeterlik puanlarının düşük, yaşantısal kaçınma puanlarının ise daha yüksek olduğu göz önünde bulundurularak, bu öğrencilere yönelik sosyal beceri destekli çalışmaların planlanması ve erişilebilir psikolojik danışma hizmetlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.
   - Okul türüne göre elde edilen farklılıklar doğrultusunda, özellikle MTAL öğrencilerinde gözlenen daha yüksek oyun oynama motivasyonları dikkate alınarak, bu gruplara özel uyarlanmış önleyici içeriklerin geliştirilmesi yararlı olacaktır.
   - Sınıf öğrencilerinde dijital oyun oynama motivasyonlarının daha yüksek olması, lise geçiş döneminin kritik bir dönem olduğunu göstermektedir. Bu nedenle lise başlangıcında dijital denge, oyun kullanımı ve teknoloji farkındalığına yönelik önleyici programların hayata geçirilmesi önerilmektedir.

- Rehberlik servisleri aracılığıyla öğrencilerin yaşantısal kaçınma davranışlarını tanıma, duygularını ifade etme ve baş etme becerilerini artırma odaklı çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin yaşamlarının büyük bir bölümünü okul ortamında geçirmesi, dijital oyun bağımlılığına yönelik önleyici ve destekleyici çalışmaların okul temelli olarak planlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin okul rehberlik servisleri tarafından düzenli aralıklarla izlenmesi ve risk grubundaki öğrencilere yönelik önleyici psiko-eğitim programlarının uygulanması önerilmektedir. Ayrıca, okullarda görev yapan psikolojik danışmanlara dijital oyun bağımlılığı, oyun oynama motivasyonu türleri, öz denetim ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri gibi konularda hizmet içi eğitimler verilmesi, okul temelli müdahale süreçlerinin daha etkili ve kapsayıcı biçimde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.
- Okullarda öğrencilere yönelik müdahale programlarının uygulanması, dijital oyun bağımlılığı riskinin azaltılmasına, öz denetim becerilerinin geliştirilmesine ve sosyal-duygusal öğrenme alanındaki güçlüklerin daha işlevsel biçimde ele alınmasına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin teknolojik cihazlardan uzaklaşarak gerçek yaşamla etkileşim kurabilecekleri ortamların oluşturulması amacıyla, serbest zaman etkinliklerinin planlanması, okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi ve sosyal-kültürel etkinliklerin çeşitlendirilmesi yararlı olacaktır.

2) Araştırmaya yönelik;
   - Bu araştırmada lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, oyun oynama motivasyonları ile sosyal yeterlik ve yaşantısal kaçınma gibi psikososyal değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak dijital oyun bağımlılığı çok yönlü ve bireyden bireye farklılık gösterebilen bir olgu olduğundan, gelecek araştırmalarda daha fazla varyasyonun açıklanabilmesi için modele ek değişkenlerin dahil edilmesi önerilmektedir. Özellikle bireysel farklılıklar, kişilik özellikleri, ebeveyn tutumları, akran ilişkileri gibi çevresel ve demografik faktörlerin de değerlendirilmesi, dijital oyun bağımlılığına etki eden mekanizmaların daha bütüncül şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

- Oyun oynama motivasyonu, sosyal yeterlik ve yaşantısal kaçınma gibi değişkenlerin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisinin farklı yaş gruplarında (ör. ortaokul, üniversite) incelendiği karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlik ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolünü daha derinlemesine inceleyebilmek adına, nitel yöntemlerle desteklenmiş veya deneysel tasarımlara sahip araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Sosyal yeterliğin ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolünün daha ayrıntılı biçimde değerlendirilebilmesi için yapısal eşitlik modeline dayalı farklı örneklem gruplarında tekrarlanacak çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın bulguları, İstanbul ili Kağıthane ilçesinde yer alan üç farklı okul türüne (Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) ait altı okulda öğrenim gören toplam 1091 öğrenciyle sınırlıdır. Elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırmak amacıyla, benzer araştırmaların farklı şehirlerde, sosyo-kültürel yapıları değişen bölgelerde ve farklı okul türlerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve sosyoekonomik düzey gibi demografik değişkenlerin dijital oyun bağımlılığı ve motivasyon üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı biçimde değerlendirebilmek adına, nicel bulguları destekleyecek nitel araştırmalara yer verilmesi yararlı olacaktır.
- Farklı dijital oyun türlerine (aksiyon, strateji, sosyal simülasyon vb.) göre oyun oynama motivasyonlarının ve bağımlılık düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmaların yapılması, oyun içeriklerinin bireysel etkilerini daha iyi anlamaya katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Abou-Naaj, M., & Nachouki, M. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic: The impact of online gaming addiction on university students' performance. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 12*(9), 365–372. https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0120941

Acıbadem. (2018). *Davranışsal bağımlılıklar*. Acıbadem Bağımlılık Merkezi. https://www.acibadem.com.tr/bagimlilikmerkezi/davranissal-bagimliliklar/ (Erişim Tarihi: 09.05.2023).

Acun, T. (2024). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin genel iyi oluşlarının yordanmasında dijital oyun bağımlılığı ve popülerlik algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Açıkgöz, S. (2024). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik ihtiyaçları ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı].

Adıgüzel, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinde gündemi kaçırma korkusu, problemli akıllı telefon kullanımı, problemli internet kullanımı ve yaşantısal kaçınmanın cep telefonu bağlantısını kaybetme korkusuna yönelik modelin sınanması: Muğla ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].

Adıyaman, C., Adıgüzel, A., Erözkan, A., & Doğan, U. (2017, Mayıs 24–27). *Yaşantısal Kaçınma Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. 1. Eurasian Conference on Language and Social Studies, Antalya, Türkiye.

Adorjan, M., & Ricciardelli, R. (2021). Smartphone and social media addiction: Exploring the perceptions and experiences of Canadian teenagers. *Canadian Review of Sociology, 58*(1), 45–64. https://doi.org/10.1111/cars.12319

Agarwal, I. B., & Agarwal, P. C. (2018). Role of parents in the development of social competency among adolescents. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 28*(7), 829–839.

Ağbuğa, B. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science, 4*(1), 132–138.

Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları* (4. basım). Nobel Yayın Dağıtım.

Akbaba, D., & Yıldız, E. Ç. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını yordamada yaşantısal kaçınma, ait olma ve psikolojik iyi oluşun rolü. *Bağımlılık Dergisi, 25*(1), 31–42.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343–361.

Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Journal of Child, 12*(2), 66–71.

Akın, A., Kaya, Ç., & Demirci, I. (2015). Oyun Motivasyonu Ölçeği'nin geçerliği ve güvenirliği. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11(1).

Akın, A., Kaya, Ç., & Demirci, İ. (2015). Oyun Motivasyonu Ölçeği'nin geçerliği ve güvenirliği. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11*(1).

Akkemik, S. (2007). *Niçin Bilgisayar/Konsol Oyunları – Oyun Teorisi 2*. http://www.mmistanbul.com/makaleler/index.cfm?makale_id=98 (Erişim Tarihi: 25.10.2023).

Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online, 4*(2), 55–64.

Aksoy, B. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları: Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem Akademi.

Albayrak, V., Gacar, A., Nacar, E., & Tutar, Ö. F. (2021). Examining addiction levels of tablet, phone, and computer gaming according to the parents' opinions of students participating summer sports schools. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences, 15*(9), 2916–2919.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217–237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

American Psychiatric Association. DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 772–790. https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.4.772

Apakgün, E. A. (2015). *Ergenlerde internet bağımlılığı ve sosyal destek ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Apisitwasana, N., Perngparn, U., & Cottler, L. B. (2018). Effectiveness of school- and family-based interventions to prevent gaming addiction among grades 4–5 students in Bangkok, Thailand. *Psychology Research and Behavior Management, 11*, 103–115. https://doi.org/10.2147/prbm.s145868

Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches in Psychiatry, 1*(3), 55–67.

Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 63–80.

Arslan, D. (2009). *Turkish validation of Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Arslan, N. (2016). *Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Aslan, H., Başcıllar, M., & Karataş, K. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile sosyal beceriler arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi, 23*(3), 266–274.

Aşıkoğlu, M. (1996). İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon. İstanbul: Üniversite Kitabevi, 36(42), 44-45.

Atalay, B. (1998). *Dîvânu Lûgâti't-Türk tercümesi* (Cilt I–IV, 4. basım). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ateş, B. (2016). Lise öğrencilerinin algılanan sosyal yetkinlik puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 185–194.

Atılgan, S. (2008). Elektronik noktanın ürün ve grafik olarak tasarımı: LED ekranlı taşınabilir elektronik oyun konsolları. *Sanat ve Tasarım Dergisi, 1*(2), 79–93.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Avşar, Z., & Kuter, F. Ö. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(2), 197–206.

Ayas, T. (2012). Lise öğrencilerinin internet ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin utangaçlıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 632–635.

Aydın, B. (2013). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ayyıldız, T., Gemicioğlu, Ş. H., Topçu, F., Demir, A., & Kaya, K. N. (2023). Ortaokul düzeyindeki çocuklarda internet bağımlılığının sosyal beceri düzeyi ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi, 24*(1), 73–84.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: Bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(23), 35–59.

Bakioğlu, F., & Türküm, A. S. (2017). Psychometric properties of adaptation of the Social Efficacy and Outcome Expectations Scale to Turkish. *European Journal of Educational Research, 6*(2), 213–223.

Balcı, Ş., & Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim, 6*(1), 5–22.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52,* 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Charlotte, NC: Information Age.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*, 9–44. https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research, 1*(1), 3–19.

Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].

Basha, E., & Topal, M. (2020). Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğinin Arnavutça'ya uyarlanması çalışması. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 7*(2), 52–69.

Başdaş, Ö., & Özbey, H. (2020). Digital game addiction, obesity, and social anxiety among adolescents. *Archives of Psychiatric Nursing, 34*(2), 17–20. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2019.12.010

Batmaz, H., & Çelik, E. (2021). Examining the online game addiction level in terms of sensation seeking and loneliness in university students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 8*(2), 126–131.

Bayramoğlu, P. (2020). *Ergenlerde dijital oyun oynama düzeyi, oyun oynama motivasyonları ve akademik başarı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Bee, H. (1996). *The growing child*. New Jersey: Simon & Schuster A. Viacom Company.

Beltekin, E., & Kuyulu, İ. (2020). Relationship between digital game playing motivation and problem solving skill. *Asian Journal of Education and Training, 6*(2), 196–201.

Bener, S. (2008). *Eski Yunan ve Roma'da oyun ve oyuncaklar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., & Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behavior, 25*(5), 1182–1187.

Biddis, E., & Irwin, J. (2010). Active video games to promote physical activity in children and youth: A systematic review. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 164*(7), 664–672. https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.104

Bielby, W. T., & Hauser, R. M. (1977). Structural equation models. *Annual Review of Sociology, 3*, 137–161.

Bilbay, A. A., Çetin, F., & Kaymak, D. A. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*.

Bilgiç, H. G., & Seferoğlu, S. S. (2020). Z kuşağının sosyal ağlarda karşı karşıya olduğu tehlikeler ve onları bu tehlikelerden korumaya yönelik öneriler. *Gençlik ve Dijital Çağ*, 53, 68.

Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 39–55.

Bilgin, H. C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].

Bilgin, Ş. Ş., & Çavuşoğlu, B. (2025). Lise öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonunun incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi, 6*(1), 166–179.

Bittner, J. V., & Shipper, J. (2014). Motivational effects and age differences of gamification in product advertising. *Journal of Consumer Marketing, 31*(5), 391–400. https://doi.org/10.1108/JCM-04-2014-0945

Blinka, L., & Mikuška, J. (2014). The role of social motivation and sociability of gamers in online game addiction. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 8*(2).

Blumberg, S. J., Carle, A. C., O'Connor, K. S., Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2008). Social competence: Development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research, 1*(2), 176. https://doi.org/10.1007/s12187-007-9007-x

Bodrova, E., & Leong, D. (2024). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003164920

Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley and Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118619179

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the acceptance and action questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, *42*(4), 676–688. https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007

Bong, E. J., & Kim, Y. K. (2017). Relationship between life stress, depression and smartphone addiction in nursing students: Mediating effects of experiential avoidance. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, *18*(7), 121–129.

Bozkurt, A. (2014). Homo ludens: Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 1–21.

Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University).

Bozkurt, T. M., & Tamer, K. (2020). Dijital oyun motivasyonu ile beden kitle indeksi ilişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5*(2), 105–120. https://doi.org/10.31680/gaunjss.730904

Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 395-408).

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230-258.

Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A., & Frøyland, L. R. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems? *Journal of Behavioral Addictions, 3*(1), 27-32. https://doi.org/10.1556/jba.3.2014.002

Buckner, J. D., Zvolensky, M. J., Farris, S. G., & Hogan, J. (2015). Social anxiety and coping motives for cannabis use: The impact of experiential avoidance. *Psychology of Addictive Behaviors, 28*(2), 568-574. https://doi.org/10.1037/a0034545

Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Burgess, S. R., Stermer, S. P., & Burgess, M. C. (2012). Video game playing and academic performance in college students. *College Student Journal, 46*(2), 376-388.

Burkovik, Y. (2010). *Sosyal fobi* (7. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. University of Illinois Press.

Canlı, S., & Demirarslan, D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 3*(6), 60-75.

Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication, 55*(4), 721-736. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03019.x

Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D., et al. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: On social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality, 71*, 943-970. https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106003

Cengiz, M. (2008). *Masa oyunlarında görsel-içerik ilişkisi ve uygulama çalışması* (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi).

Cernvall, M., Skogseid, E., Carlbring, P., Ljungman, L., Ljungman, G., & von Essen, L. (2016). Experiential avoidance and rumination in parents of children on cancer treatment: Relationships with posttraumatic stress symptoms and symptoms of depression. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 23*(1), 67-76. https://doi.org/10.1007/s10880-015-9437-4

Ceyhan, E. (2010). Problemli internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(3), 1323-1355.

Ceyhan, E., & Ceyhan, A. A. (2011). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve İnternet kullanımının gelişimsel sonuçları. In A. Kuzu (Ed.), *Bilgisayar II* (ss. 165-188). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ceylani, M. U. (2018). *Fotogrametri tekniği kullanılarak video oyunlarında sahne tasarımı*.

Chang, E., & Kim, B. (2020). School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. *International Journal of Psychology, 55*(5), 822-831. https://doi.org/10.1002/ijop.12645

Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2019). Safety issues in young children's digital literacy practices at home. In *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (pp. 134-145). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203730638-10

Chawla, N., & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology, 63*(9), 871–890. https://doi.org/10.1002/jclp.20400

Chen, X., Zhang, G., Liang, Z., Zhao, S., Way, N., Yoshikawa, H., & Deng, H. (2014). Relations of behavioural inhibition with shyness and social competence in Chinese children: Moderating effects of maternal parenting. *Infant and Child Development, 23*(3), 343-352. https://doi.org/10.1002/icd.1852

Chiong, C., & Shuler, C. (2010, October). Learning: Is there an app for that. In *Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps* (pp. 13-20). New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations, 31*(2), 199-222.

Chiu, S., Lee, J., & Huang, D. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior, 7*(5), 571-581.

Chou, W. P., Lee, K. H., Ko, C. H., Liu, T. L., Hsiao, R. C., Lin, H. F., et al. (2017). Relationship between psychological inflexibility and experiential avoidance and internet addiction: Mediating effects of mental health problems. *Psychiatry Research, 257*, 40–44. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.07.021

Chou, W. P., Yen, C. F., & Liu, T. L. (2018). Predicting effects of psychological inflexibility/experiential avoidance and stress coping strategies for internet addiction,

significant depression, and suicidality in college students: A prospective study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(4), 788. https://doi.org/10.3390/ijerph15040788

Collisson, B. (2013). The social projection of belongingness needs. *North American Journal of Psychology, 15*(3), 513-526.

Coşkun, T. K., & Filiz, O. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalıkları. *The Turkish Journal on Addictions, 6*(2), 239-267.

Cribb, G., Moulds, M., & Carter, S. (2006). Rumination and experiential avoidance in depression. *Behavior Change, 23*, 165–176. https://doi.org/10.1375/bech.23.3.165

Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*, 716–733. https://doi.org/10.1037/a0031201

Cuihua Shen, & Williams, D. (2011). Unpacking time online: Connecting internet and massively multiplayer online game use with psychosocial well-being. *Communication Research, 38*(1), 123-149. https://doi.org/10.1177/0093650210377196

Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 138-150.

Çakır, Ö., Horzum, B. M., & Ayas, T. (2013). İnternet bağımlılığının tanımı ve tarihçesi, internet bağımlılığı-sorunlar ve çözümler. In M. Kalkan & C. Kaygusuz (Eds.), *Ankara: Anı*.

Çakır, Ö., Ayas, T., & Horzum, M. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(2), 95-117.

Çakmak, A., & Elibol, F. (2013). *Çocuk ve oyun* (Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 2. baskı). Vize Yayıncılık.

Çankaya, E. M., Dong, X., & Liew, J. (2017). An examination of the relationship between social self-efficacy and personal growth initiative in international context. *International Journal of Intercultural Relations, 61,* 88–96. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.10.001

Çarboğa, G. (2021). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme süreçleri, yaşantısal kaçınma ve yaygın anksiyete bozukluğu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi].

Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, (43),* 265–289.

Çelebi, E. (2020). Oyun bağımlılığının sosyalleşme sürecine yönelik motivasyon üzerindeki rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 8*(1), 643–668.

Çelenk, S. (2021). *Gençlerde problemli internet kullanımı, akıllı telefon kullanımı ve oyun oynama davranışlarının yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme ve baş etme becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi).

Çelik, E. (2023). *Öz eleştirel ruminasyon, yaşantısal kaçınma, duygu düzenleme güçlüğü ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. Tez No: 837623

Çelik, N. (2013). *Bilgisayar ve bilgisayar oyunlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin psikomotor gelişim profilleri üzerindeki etkisinin tespiti* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya].

Çelik, S., & Ulusoy, B. (2019). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin sosyal yaşamına etkisi. *The Journal of Social Science, 3*(5), 46–60. https://doi.org/10.30520/tjsosci.522570

Çelikkaleli, A. G. Ö., & Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 361–377.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 347–354.

Çetinkaya, L. (2008). Ortaöğretim kurumlarındaki 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeyleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Çiçek, E. (2021). *Problemli internet kullanımı, psikolojik esneklik süreçleri ve yaşam doyumu ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul).

Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması* (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya).

Çoban, B., & Nacar, E. (2013). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çoban, B., & Nacar, E. (2008). *İlköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar* (Gözden geçirilmiş/genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Noel Yayın Dağıtım.

Çorbacı, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 1–18.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*(1), 1–27.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deleuze, J., Maurage, P., Schimmenti, A., Nuyens, F., Melzer, A., & Billieux, J. (2018). Escaping reality through videogames is linked to an implicit preference for virtual over real-life stimuli. *Journal of Affective Disorders, 245*, 1024–1031. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.078

Demetrovics, Z., & Griffiths, M. D. (2012). Behavioral addictions: Past, present and future. *Journal of Behavioral Addictions, 1*(1), 1–2. https://doi.org/10.1556/JBA.1.2012.1.0

Demir, E. (2024). Oyunun sınıflandırması ve çocuk gelişiminde beden eğitimi, spor ve oyun. *Beden Eğitimi, Spor ve Oyun*, 23.

Demir, G. T., & Bozkurt, T. M. (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

Demir, G. T., & Cicioğlu, H. İ. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 17*(3), 23–34.

Demir, G. T., & Hazar, Z. (2018). Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği (DOOMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 12*(2), 128–139.

Demirel, H. G., Cicioğlu, H. İ., & Demir, G. T. (2019). Lise öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonu düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 21*(3), 128–137.

Demirtaş-Madran, H. A., & Ferligül-Çakılcı, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 15*(2), 99–107. https://doi.org/10.5455/apd.39828

Den Ouden, L., Tiego, J., Lee, R. S. C., Albertella, L., Greenwood, L. M., Fontenelle, L., Yücel, M., & Segrave, R. (2020). The role of experiential avoidance in transdiagnostic compulsive behavior: A structural model analysis. *Addictive Behaviors, 108*, 106464. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106464

Depaulis, T. (2020). Board games before Ur? *Board Game Studies Journal, 14*(1), 127–144. https://doi.org/10.2478/bgs-2020-0007

Dereli, E., & Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 173–187.

Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Di Leo, G., & Sardanelli, F. (2020). Statistical significance: p value, 0.05 threshold, and applications to radiomics—Reasons for a conservative approach. *European Radiology Experimental, 4*, 1–8. https://doi.org/10.1186/s41747-020-0145-y

Dinç, M. (2017). *Teknoloji bağımlılığı ve biz*. Yeşilay Yayınları.

Ding, H., Zhu, L., Wei, H., Geng, J., Huang, F., & Lei, L. (2022). The relationship between cyber-ostracism and adolescents' non-suicidal self-injury: Mediating roles of depression and experiential avoidance. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 12236. https://doi.org/10.3390/ijerph191912236

Dockett, S., & Fleer, M. (1999). *Play and pedagogy in early childhood*. Harcourt Brace.

Doğu, B. (2006). *Popüler kültürün tüketim aracı olarak bilgisayar oyunlarında sunulan yaşam tarzı* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Dönmez, N. (2000). *Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı* (1. basım). Esin Yayınevi.

Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. Esin Yayınları.

Drummond, A., & Sauer, J. D. (2020). Timesplitters: Playing video games before (but not after) school on weekdays is associated with poorer adolescent academic performance. A test of competing theoretical accounts. *Computers & Education, 144*, 103704. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103704

Durar, H. (2017). *12–13 yaş ergenlerde öfke ve öfke dışavurumunun depresyon düzeyiyle ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Durmuş, A. (2007). *Eyvah! Çocuğum bilgisayar kullanıyor*. Nesil Yayınları.

Dursun, A., & Çapan, B. E. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 128–140. https://doi.org/10.17679/inuefd.336272

Eilenberg, T., Kronstrand, L., Fink, P., & Frostholm, L. (2014). Acceptance and commitment group therapy for health anxiety: Results from a pilot study. *Journal of Anxiety Disorders, 27*(5), 461–468. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.06.001

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). John Wiley.

Ekici, F. (2022). *Fiziksel aktivite içerikli eğitsel oyunların dijital oyun bağımlılığına etkisi ve ebeveyn görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Ekşi, F. (2019). The mediating role of social media disorder in the relationship of experiential avoidance with psychological symptoms. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6*(3), 497–509. https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0025

Elsayed, W. (2021). Covid-19 pandemic and its impact on increasing the risks of children's addiction to electronic games from a social work perspective. *Heliyon, 7*(12), e08503. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08503

Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Ercan, L. (2001). *Motivasyon-güdülenme, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* [Motivation, new approaches in classroom management]. Nobel Yayın Dağıtım.

Erdoğan, H. T. (2015). *Ergenlerin anksiyete düzeylerinin öfke yönetimi becerileri ve öfkeyi ifade tarzlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(17), 1917-1938.

Erikson, E. H. (1977). *Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience*. Norton.

Erkaya, R., Karabulut, Ö., & Çalik, K. Y. (2018). The effect of maternal obesity on self-esteem and body image. *Saudi Journal of Biological Sciences, 25*(6), 1079-1084. https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2018.02.003

Erkılıç, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkisi ve dijital oyun bağımlılığının çeşitli demografikler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Erol, Z. (2014). *Otizmde tenis uygulamalarının sosyal yeterlilik üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 731-745.

Eryılmaz, S., & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 889-912.

Erzengin, Ü. (2019). *Bilgisayar oyunları ve tüketim kültürü ilişkisi: MMORPG'lerin sanal ekonomisi üzerine inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.

Esen, B. K., Aktas, E., & Tuncer, I. (2013). An analysis of university students' internet use in relation to loneliness and social self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84*, 1504-1508. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.780

Esen, F. B. (2017). *Depresyonda tedaviye yanıtı yordamada ruminasyon, yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme ve kendine-şefkat'in etkisi* (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). İstanbul Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Esen, S., Baser, S., & Uslu, T. (2023). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile fiziksel aktivite düzeyleri ve MET değerleri arasındaki ilişkinin betimlenmesi. *Journal of ROL Sport Sciences,* 301-326.

Espel-Huynh, H. M., Zandberg, L. J., Muratore, A. F., Virzi, N., & Brooks, G. (2019). Mediating role of experiential avoidance in the relationship between anxiety sensitivity and eating disorder psychopathology: A clinical replication. *Eating Behaviors, 34*(July), 101308. https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2019.101308

Evci, K. E. (2018). *Ergenlerde internet bağımlılığı, sosyal yeterlilik ve kontrol hissi ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Evcin, S. (2011). *Bilgisayar oyunlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eyimaya, A. Ö., Uğur, S., Sezer, T. A., & Tezel, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine, 2,* 83-90.

Farkush, F., Kachooei, M., & Vahidi, E. (2022). The relationship between shame and internet addiction among university students: The mediating role of experiential avoidance. *International Journal of Adolescence and Youth, 27*(1), 102-110.

Feingold, D., & Zerach, G. (2021). Emotion regulation and experiential avoidance moderate the association between posttraumatic symptoms and alcohol use disorder among Israeli combat veterans. *Addictive Behaviors, 115*, 106776. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106776

Fırat, A. (2022). *Lise öğrencilerinin aile içi şiddete maruz kalma türlerine göre bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınma süreçleri ile psikolojik esnekliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 735229)

Fink, E. (2015). *Bir dünya sembolü olarak oyun*. Ankara: Dost Kitabevi.

Finkel, I. L. (2007). *Ancient board games in perspective: Papers from the 1990 British Museum colloquium with additional contributions*. British Museum Press.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Franzese, M., & Iuliano, A. (2018). Correlation analysis. In *Encyclopedia ofbioinformatics and computational biology: ABC of bioinformatics* (Vol. 1, pp. 706-721). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809633-8.20358-0

Frasca, G. (2001). Rethinking agency and immersion: Video games as a means of consciousness-raising. *Digital Creativity, 12*(3), 167–174. https://doi.org/10.1076/digc.12.3.167.3225

Freud, S. (1938). Constructions in analysis. *The International Journal of Psycho-Analysis, 19*, 377. https://doi.org/10.1097/00005053-193811000-00044

Fröbel, F. (1985). *Friedrich Froebel's pedagogics of the kindergarten* (Vol. 30). D. Appleton.

Gamez, W., Chmielewski, M., Kotov, R., Ruggero, C., & Watson, D. (2011). Development of a measure of experiential avoidance: The Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire. *Psychological Assessment, 23*(3), 692–713. https://doi.org/10.1037/a0023242

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, & B. Onur). Ankara: İmge Yayınları.

Garcia-Oliva, C., & Piqueras, J. A. (2016). Experiential avoidance and technological addictions in adolescents. *Journal of Behavioral Addictions, 5*(2), 293-303. https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.041

Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science, 20*(5), 594-602. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x

Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2006). The effects on youth, and public policy implications. In *Handbook of children, culture, and violence*, 225.

Giddings, S., & Kennedy, H. (2008). *New media: The key concepts*. Berg.Giuseppe, K., & Taylor, A. J. G. (2021). Investigating how intolerance of uncertainty and emotion regulation predict experiential avoidance in non-clinical participants. *Psychological Studies, 66*(2), 181–190. https://doi.org/10.1007/s12646-021-00602-1

Goleman, D. (1994). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.

Goodwin, K. (2018). *Raising your child in a digital world: What you need to know*. Finch Publishing.

Gökçe, S. (2002). Lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerinin yordanması (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(14), 419-435.

Gökçen, A. (2023). Çocukların ekran kullanım özellikleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri, sosyal yetkinlik ve davranış durumları ve ebeveyn rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).

Gökmen, F. T. (2019). Çevrim içi video oyunu oynayan ergenlerin çevrim içi kimlik keşfi, sosyal yetkinlikleri, yalnızlık ve yalnızlıktan kaçış düzeyleri ile aşırı çevrim içi oyun kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1287-1315.

Graf, D. L., Pratt, L. V., Hester, C. N., et al. (2009). Playing active video games increases energy expenditure in children. *Pediatrics, 124*(3), 534-540. https://doi.org/10.1542/peds.2008-2851

Griffiths, M. (1999). Internet addiction: Fact or fiction. *The Psychologist, 12*(5), 246-250.

Griffiths, M. D. (2009). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction, 8*, 119-125. https://doi.org/10.1007/s11469-009-9229-x

Griffiths, M. D., & Hunt, N. (1995). Computer game playing in adolescence: Prevalence and demographic indicators. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 5*(3), 189–193. https://doi.org/10.1002/casp.2450050307

Guo, Y., & Li, T. (2022). Dynamics and optimal control of an online game addiction model with considering family education. *AIMS Mathematics, 7*(3), 3745-3770. https://doi.org/10.3934/math.2022208

Guyer, A. E., Silk, J. S., & Nelson, E. E. (2016). The neurobiology of the emotional adolescent: From the inside out. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 70*, 74-85. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.037

Güdük, A. H. (2008). Farklı eğitim programlarına devam eden lise 1. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne-baba davranışları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülçek, E. (2018). Child culture and digital games: A sociological study on Elazig FDM course students (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.

Güler, M. S., & Çakır, E. (2020). Analysis of the relationship between digital game playing motivation and physical activity. *African Educational Research Journal, 8*(1), 9–16. https://doi.org/10.30918/AERJ.8S1.20.002

Güney, R. (2005). *Kronik hastalıklı kardeşe sahip çocukların sosyal yeterlilikleri ve problem davranışları* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiye).

Güngören, Ö. C. (2015). *Uyarlanabilir eğitsel web ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Güngörer, F. (2021). Değişen toplumsal özellikler ve çocukluk algısının oyunlara yansıması. *Sosyoloji Dergisi,* (41–42), 301–324.

Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van).

Gürcan, S. (2007). Eski Mısır'ın Senet oyunu satrancın bilinen ilk atası mı? Satranç Okulu. http://www.satrancokulu.com/yazilar/makaleler/eski-misir-in-senet-oyunu-satrancin-bilinen-ilk-atasi-mi/

Güvendi, B., Tekkurşun Demir, G., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 1194–1217. https://doi.org/10.26466/opus.547092

Hainey, T., Connolly, T., Stansfield, M., & Boyle, E. (2011). The differences in motivations of online game players and offline game players: A combined analysis of three studies at higher education level. *Computers & Education, 57*, 2197–2211. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.001

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review, 31*(1), 2–24.

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 241–246. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2

Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.

Harris, R. (2016). *ACT'i kolay öğrenmek* (K. F. Yavuz, Çev.). Litera Yayıncılık.

Hauge, M. R., & Gentile, D. A. (2003, April). Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression. In *Society for Research in Child Development Conference*.

Hayes, S. C. (1994). Content, context, and the types of psychological acceptance. In S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette, & M. J. Dougher (Eds.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (pp. 13–32). Context Press.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*(4), 639–665. https://doi.org/10.1016/s0005-7894(04)80013-3

Hayes, S. C., & Gifford, E. V. (1997). The trouble with language: Experiential avoidance, rules and the nature of verbal events. *American Psychological Society, 8*(3), 170–173. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00405.x

Hayes, S. C., Bissett, R. T., Korn, Z., Zettle, R. D., Rosenfarb, I. S., Cooper, L. D., & Grundt, A. M. (1999). The impact of acceptance versus control rationales on pain tolerance. *Psychological Record, 49*(1), 33–47. https://doi.org/10.1007/BF03395305

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*(1), 1–25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Hayes, S. C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J., & Guerrero, L. F. (2004). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Behavior Therapy, 35*(1), 35–54. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80003-0

Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist, 40*(7), 976–1002. https://doi.org/10.1177/0011000012460836

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., & Stewart, S. H. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record, 54*, 553–578. https://doi.org/10.1007/BF03395492

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(6), 1152–1168. https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152

Hazar, M. (2017). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: İlksan Matbaası Limited Şirketi Yayınları.

Hazar, Z., Hazar, K., Gökyürek, B., Hazar, M., & Çelikbilek, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin oyunsallık, dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 4321–4332. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5035

Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay.

Hazar, Z. (2016). *Fiziksel hareketlilik içeren oyunların 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına etkisi* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hazar, Z. (2019). An analysis of the relationship between digital game playing motivation and digital game addiction among children. *Asian Journal of Education and Training, 5*(1), 31–38. https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.51.31.38

Hazar, Z., Tekkurşun, D. G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 15*(4), 179–190.

Heskett, J. (1980). *Industrial design*. London: Thames and Hudson Ltd.

Hilgard, J., Engelhardt, C. R., & Bartholow, B. D. (2013). Individual differences in motives, preferences, and pathology in video games: The gaming attitudes, motives, and experiences scales (GAMES). *Frontiers in Psychology, 4*, Article 608. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00608

Hoffman, B., & Nadelson, L. (2010). Motivational engagement and video gaming: A mixed methods study. *Educational Technology Research and Development, 58*, 245–270. https://doi.org/10.1007/s11423-009-9134-9

Hofmann, S. G., & Asmundson, G. J. G. (2008). Acceptance and mindfulness-based therapy: New wave or old hat? *Clinical Psychology Review, 28*(1), 1–16. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.09.003

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 57–68.

Horzum, M. B., & Samur, Y. (2022). Dijital oyun bağımlılığı. H. Sağıroğlu ve diğerleri (Yay. haz.), *Dijital Oyunlar-1: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler* (s. 299–315). Nobel Yayınevi.

Horzum, M. B., Ayas, T., & Çakırbalta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 76–88.

Hsieh, K. Y., Hsiao, R. C., Yang, Y. H., Lee, K. H., & Yen, C. F. (2019). Relationship between self-identity confusion and internet addiction among college students: The mediating effects of psychological inflexibility and experiential avoidance. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(17), 3225. https://doi.org/10.3390/ijerph16173225

Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive, 3*(2), 1–5.

Huizinga, J. (2018). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıç, Çev.). Doğu Batı Yayınları.

Hussain, Z., & Griffiths, M. (2009). Excessive use of massively multi-player online role-playing games: A pilot study. *International Journal of Mental Health and Addiction, 7*(4), 563–571. https://doi.org/10.1007/s11469-009-9202-8

Ilgaz, H. (2015). Ergenler için Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *İlköğretim Online, 14*(3), 10. https://doi.org/10.17051/io.2015.75608

Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Digital game addiction among adolescents and young adults: A current overview. *Turkish Journal of Psychiatry, 27*(2), 1–10. https://doi.org/10.5080/u13407

Ishizu, K., Shimoda, Y., & Ohtsuki, T. (2017). The reciprocal relations between experiential avoidance, school stressor, and psychological stress response among Japanese adolescents. *PLOS ONE, 12*(11), e0188368. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188368

İnal, Y., & Çağıltay, K. (2005, Mayıs 14). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, *Eğitimde Yeni Yönelimler II: Eğitimde Oyun Sempozyumu*, Ankara.

İskender, M., & Akın, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education, 54*(4), 1101–1106. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.014

Jackson, S. L., & Cunningham, S. A. (2015). Social competence and obesity in elementary school. *American Journal of Public Health, 105*(1), 153–158. https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302208

Jeong, E. J., & Kim, D. H. (2011). Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(4), 213–221. https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0289

Jeong, E. J., Kim, D. J., & Lee, D. M. (2017). Why do some people become addicted to digital games more easily? A study of digital game addiction from a psychosocial health perspective. *International Journal of Human–Computer Interaction, 33*(3), 199–214.

Kabakçı, B. (2021). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik katılıklarının yordanmasında internet bağımlılığı ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın rolü* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezDetay.jsp?id=676652 *(Tez No: 676652)*

Kacır, O. (2015). *Okul öncesi 60–72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kanat, H. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal yeterlik düzeyleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Hemşirelik Bilimi Anabilim Dalı].

Kanat, S. (2019). The relationship between digital game addiction, communication skills and loneliness perception levels of university students. *International Education Studies, 12*(11), 80–93. https://doi.org/10.5539/ies.v12n11p80

Kara, U. (2014). *Kimlik oyunu: Video oyunları, yeni medya ve kimlik*. İletişim Yayınları.

Karaaslan, A. İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: Ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(369), 806–818.

Karaca, P., & Pancar, Z. (2022). Fen lisesi öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama davranışları ile görsel reaksiyon zamanlarının incelenmesi. *International Conference on Research in Applied Sciences,* 143–148.

Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N., & Barlas, G. Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences, 6*(1), 14–19.

Karagöz, B. D. (2017). *İnternet bağımlılığı ve bilgisayar oyun bağımlılığı yaygınlığının, ilişkili etkilerinin incelenmesi* [Uzmanlık tezi, Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi].

Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2599–2620.

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Menteş, Ö. (2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanılan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 35–45.

Karahisar, T. (2013). Türkiye'de dijital oyun sektörünün durumu. 47. *Sanat Tasarım ve Manipülasyon Sempozyumu*, 21–23 Kasım 2013, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, 173–174.

Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi: Okulöncesi dil ve oyun eğitimi* (s. 50–51). Samsun: Yazı Yayıncılık.

Karakuş, R. (2024). *Bilişsel dikkat kilitlenmesi sendromu, psikolojik esneklik, problemli internet kullanımı ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezDetay.jsp?id=856442 *(Tez No: 856442)*

Karaman, K., & Kurtoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri. *Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karekla, M., & Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 42*, 163–170. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2010.10.002

Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231–254. https://doi.org/10.21764/efd.12383

Karpov, Y. V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts: Its role for contemporary education. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 65–82). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.005

Karslı, G. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy, 44*(9), 1301–1320. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003

Kaşıkara, G. (2019). *Üniversite öğrencilerinde ruminasyon ve depresyon ilişkisinde okul tükenmişliği ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolü* (Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kavaklı, M. (2022). Dijital oyunların kişilik, duygu ve davranışlar üzerindeki etkileri. In F. Sağıroğlu et al. (Yay. haz.), *Dijital Oyunlar-1: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler* (ss. 85–106). Nobel Yayınevi.

Kavlak, M., Sarılır, A. İ., & Tönbol, B. (2022). Dijital oyun bağımlılığı yalnızlığı tetikler mi? *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 1–13. https://doi.org/10.51119/ereegf.2022.18

Kay, M. A. (2022). *Erken çocuklukta dijital oyun bağımlılığının yordayıcıları olarak; dijital ebeveynlik, aile içi ilişkiler ve sosyal yeterlilik* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.

Kaya, A. (2022). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının bazı sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, *6*(1), 1–12.

Kaya, A. B. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Tokat. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.12.031

Kelleci, M. (2008). İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 7*(3), 253–256.

Kemiksiz, R. C. (2019). *Çevrimiçi bağımlılığın habitatı: Çevrimiçi oyuncuların espor faaliyetleri ve oyun bağımlılığı ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keya, F. D., Rahman, M. M., Nur, M. T., & Pasa, M. K. (2020). Parenting and child's (five years to eighteen years) digital game addiction: A qualitative study in North-Western part of Bangladesh. *Computers in Human Behavior Reports, 2*, 100031. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100031

Khatun, N. (2021). Applications of normality test in statistical analysis. *Open Journal of Statistics, 11*(01), 113. https://doi.org/10.4236/ojs.2021.111006

Kılıç, A. (2010). *İlköğretim 1. sınıf matematik dersindeki işlem becerilerinin kazandırılmasında oyunla öğretimin başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Kılıç, G. (2021). *Dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık, saldırganlık, mutluluk ve dijital oyun oynama motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez No: 697761)

Kılıç, M. A. (2020). *15-18 yaş arası okul sporlarına katılan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry, 23*(3). https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.10.010

Kim, J. Y., Lee, J. S., & Oh, S. (2017). A path model of school violence perpetration: Introducing online game addiction as a new risk factor. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(21), 3205–3225. https://doi.org/10.1177/0886260515597435

King, D. L., & Delfabbro, P. (2009). Motivational differences in problem video game play. *Journal of Cybertherapy and Rehabilitation, 2*(2), 139–149.

King, D. L., & Delfabbro, P. H. (2020). Video game addiction. In *Adolescent addiction* (pp. 185–213). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818626-8.00007-4

Kingston, J., Clarke, S., & Remington, B. (2010). Experiential avoidance and problem behavior: A mediational analysis. *Behavior Modification, 34*(2), 145–163. https://doi.org/10.1177/0145445510362575

Király, O., Urbán, R., Griffiths, M. D., Ágoston, C., Nagygyörgy, K., Kökönyei, G., & Demetrovics, Z. (2015). The mediating effect of gaming motivation between psychiatric symptoms and problematic online gaming: An online survey. *Journal of Medical Internet Research, 17*(11), e3515. https://doi.org/10.2196/jmir.3515

Kneer, J., Rieger, D., Ivory, J. D., & Ferguson, C. (2014). Awareness of risk factors for digital game addiction: Interviewing players and counselors. *International Journal of Mental Health and Addiction, 12*(8), 585–599. https://doi.org/10.1007/s11469-014-9489-y

Ko, M. N., & Kwak, Y. H. (2018). A study on the mediating effects of experiential avoidance on the relationship between anxious attachment and smartphone addiction. *Indian Journal of Public Health Research & Development, 9*(8), 1234–1241.

Koçak, H., & Köse, Z. (2014). Ergenlerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçleri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (1)*, 21–32.

Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Koçoğlu, S. (2021). *Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının iletişim becerilerine etkisi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi. (Tez No: 674241)

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16)*, 324-342.

Kol, S. (2017). *Erken çocuklukta teknoloji kullanımı*. Pegem Atıf İndeksi, 1-128. https://doi.org/10.14527/9786053187851

Kolçak, S., & Çakır, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonunun fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu üzerine etkisi. *Research in Sport Education and Sciences, 24*(4), 113-118. https://doi.org/10.5152/JPESS.2022.221635

Konter, E. (1995). *Sporda motivasyon*. Saray Tıp Kitapevi.

Koparan, Ş., Öztürk, F., Özkılıç, R., & Şenışık, Y. (2009). An investigation of social self-efficacy expectations and assertiveness in multi-program high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 623-629.

Korkmaz, İ. (2020). Sosyal öğrenme kuramı. In B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (252-269). Pegem Akademi.

Kowert, R. (2015). *Video games and social competence*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315753133

Kozcu, Ş. (1991). Oyun [Yayınlanmamış seminer notları]. Ege Üniversitesi.

Köse, Z. (2013). *13-14 yaş grubu ergenlerin bilgisayar oyunlarını oynama alışkanlıklarının ve sosyalleşme durumlarının araştırılması (Kütahya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Küçükyıldız, A. (2015). *Türk zekâ oyunları 1: Köçürme (Mangala)*. Delta Kültür Yayınevi.

Labana, R. V., Hadjisaid, J. L., Imperial, A. R., Jumawid, K. E., Lupague, M. J. M., & Malicdem, D. C. (2020). Online game addiction and the level of depression among adolescents in Manila, Philippines. *Central Asian Journal of Global Health, 9*(1), e369.

Lafreniere, M.-A. K., Verner-Filion, J., & Vallerand, R. J. (2012). Development and validation of the Gaming Motivation Scale (GAMS). *Personality and Individual Differences, 53*(7), 827–831. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.013

Lang, N. (2010). Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work. *Colombia University Press*. https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820410

Langa, M. (2010). Adolescent boys' talk about absent fathers. *Journal of Psychology in Africa*, 519-526.

Lange, B. P., Wühr, P., & Schwarz, S. (2021). Of time gals and mega men: Empirical findings on gender differences in digital game genre preferences and the accuracy of respective gender stereotypes. *Frontiers in Psychology, 12*, 657430. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.657430

Larsson, B., & Frisk, M. (1999). Social competence and emotional/behaviour problems in 6–16 year-old Swedish school children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 8*(1), 24-33.

Layne, J. M. (2008). *The enculturative function of toys and games in ancient Greece and Rome* [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Maryland, College Park.

Lee, C., & Kim, O. (2017). Predictors of online game addiction among Korean adolescents. *Addiction Research & Theory, 25*(1), 58–66. https://doi.org/10.1080/16066359.2016.1198474

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 166*(1), 5–14. https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15

Lee, J. Y., Ko, D. W., & Lee, H. (2019). Loneliness, regulatory focus, inter-personal competence, and online game addiction: A moderated mediation model. *Internet Research, 29*(2), 381–394. https://doi.org/10.1108/IntR-01-2018-0020

Lee, M. S., Hoon-Ko, Y., Hyoung-Seok, S., & Ku-Hyung, K. (2007). Characteristics of Internet use in relation to game genre in Korean adolescents. *CyberPsychology & Behavior, 10*(2), 278–285. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9940

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in Human Behavior, 27*(1), 144–152. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.015

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255–311). Jossey-Bass.

Levin, M. E., Lee, E. B., & Twohig, M. P. (2019). The role of experiential avoidance in problematic pornography viewing. *Psychological Record, 69*, Article 0302-3. https://doi.org/10.1007/s40732-018-0302-3

Li, C., Shi, X., & Dang, J. (2014). Online communication and subjective well-being in Chinese college students: The mediating role of shyness and social self-efficacy. *Computers in Human Behavior, 34*, 89–95. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.032

Lianos, P. G. (2015). Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of Adolescence, 41*, 109–120. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.02.009

Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools, 26*(4), 299–313. https://doi.org/10.1080/07380560903360178

Lin, H. H., Wang, Y. S., & Chou, C. H. (2012). Hedonic and utilitarian motivations for physical game systems use behavior. *International Journal of Human–Computer Interaction, 28*(6), 445–455. https://doi.org/10.1080/10447318.2011.618097

Litwin, R., Goldbacher, E. M., & Cardaciotto, L. (2017). Negative emotions and emotional eating: The mediating role of experiential avoidance. *Eating and Weight Disorders, 22*, 97–104. https://doi.org/10.1007/s40519-016-0301-9

Liu, I. F. (2020). The impact of extrinsic motivation, intrinsic motivation, and social self-efficacy on English competition participation intentions of pre-college learners: Differences between high school and vocational students in Taiwan. *Learning and Motivation, 72*, 101675. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101675

Lo, S. K., Wang, C. C., & Fang, W. (2005). Physical interpersonal relationships and social anxiety among online game players. *CyberPsychology & Behavior, 8*(1), 15–20. https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.15

Luciano, C., & Paez-Blarrina, M. (2010). Acceptance and commitment therapy (ACT) in substance consumption as an experiential avoidance strategy. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 10*(2), 265–283.

Luoma, J., Drake, C. E., Kohlenberg, B. S., & Hayes, S. C. (2011). Substance abuse and psychological flexibility: The development of a new measure. *Addiction Research & Theory, 19*(1), 3–13. https://doi.org/10.3109/16066359.2010.524956

Magelinskaite, Š., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V. (2014). Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 2936–2940. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.683

Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification of the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*(2), 191–196. https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.191

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1–33.

Memiş, A., & Memiş, U. A. (2013). Cinsiyet, başarı ve sosyal beceri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 43–49.

Mercader-Yus, E., Neipp-López, M. C., Gómez-Méndez, P., Vargas-Torcal, F., Gelves-Ospina, M., Puerta-Morales, L., León-Jacobus, A., Cantillo-Pacheco, K., & Mancera-Sarmiento, M. (2018). Anxiety, self-esteem and body image in girls with precocious puberty. *Revista Colombiana de Psiquiatría (English Edition), 47*(4), 229–236. https://doi.org/10.1016/j.rcpeng.2017.05.015

Merrell, K. W., & Popinga, M. R. (1994). Parent–teacher concordance and gender differences in behavioral ratings of social skills and social–emotional problems of primary-age children with disabilities. *Diagnostique, 19*(4), 1–14.

Mikuska, J., & Vazsonyi, A. T. (2017). Developmental links between gaming and depressive symptoms. *Journal of Research on Adolescence, 27*(2), 301–317. https://doi.org/10.1111/jora.12359

Milani, L., La Torre, G., Fiore, M., Grumi, S., Gentile, D. A., Ferrante, M., Miccoli, S., & Di Blasio, P. (2018). Internet gaming addiction in adolescence: Risk factors and maladjustment correlates. *International Journal of Mental Health and Addiction, 16*(4), 888–904. https://doi.org/10.1007/s11469-017-9750-2

Minami, H., Bloom, E. L., Reed, K. P., Hayes, S. C., & Brown, R. A. (2015). The moderating role of experiential avoidance in the relationships between internal distress and smoking behavior during a quit attempt. *Psychology of Addictive Behaviors, 29*(2), 400–407. https://doi.org/10.1037/adb0000030

Montessori, M. (1975). *Çocuk eğitimi* (Y. Güler, Çev.). Sander Yayınları.

Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin, 105*(3), 430–445. https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430

Mun, I. B., & Lee, S. (2023). A moderated mediation model of the relationship between academic stress and digital game addiction. *Current Psychology*, 1–11. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05002-4

Muslu, G. K., & Aygün, Ö. (2020). An analysis of computer game addiction in primary school children and its affecting factors. *Journal of Addictions Nursing, 31*(1), 30–38. https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000322

Musluoğlu, M. (2016). *15–19 yaş arası öğrencilerden oluşan bir lise örnekleminde bağlanma stilleri ile internet ve dijital oyun bağımlılığının ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Müller, K. W., Janikian, M., Dreier, M., Wölfling, K., Beutel, M. E., Tzavara, C., Richardson, C., & Tsitsika, A. (2014). Regular gaming behavior and internet gaming disorder in European adolescents: Results from a cross-national representative survey of prevalence, predictors and psychopathological correlates. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24*(3), 565–574. https://doi.org/10.1007/s00787-014-0611-2

Namlı, S., & Demir, G. T. (2020). The relationship between attitudes towards digital gaming and sports. *Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET, 19*(1), 40–52.

Nap, H., De Kort, Y., & IJsselsteijn, W. (2009). Senior gamers: Preferences, motivations and needs. *Gerontechnology, 8*(4), 247–262. https://doi.org/10.4017/gt.2009.08.04.003.00

Narayanan, G., & Naaz, S. (2018). A transdiagnostic approach to interventions in addictive disorders: Third wave therapies and other current interventions. *Indian Journal of Psychiatry, 60*(4), 522–528. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry

Nazlı, R. S., & Yağmur, F. (2021). Sporun yeni yüzü: E-sporcuların e-spora yönelik düşünceleri. *International Journal of Communication and Media Research, 1*(2), 108–119.

Nergiz, H., & Nergiz, S. F. (2021). Çocuk, ergen veya gençlerde dijital oyun bağımlılığını araştıran ulusal lisansüstü tezlerin incelemesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 9*(23), 53–70.

Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2006). *Development through life: A psycho-social*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Newzoo. (2022). *Global esports & live streaming market report*. Newzoo.

Neziroğlu, G. (2010). *Ruminasyon, yaşantısal kaçınma ve problem çözme becerileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ng, B. D., & Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the internet and online gaming. *CyberPsychology & Behavior, 8*(2), 110–113. https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.110

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137–169.

Odabaşı, Ş. (2016). *Üniversite öğrencilerinin online oyun bağımlılığı düzeylerinin öznel mutluluk düzeyleriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Oktay, A. (2003). Oyun kuramsal yaklaşım. In U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*. Anadolu Üniversitesi.

Olçay, G. U. (2016). *Alkol ve madde bağımlılığı tedavisi gören bireylerde algılanan sosyal destek ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Olson, K. E., & Chapin, B. (2007). Relations of fundamental motives and psychological needs to well-being and intrinsic motivation. In R. P. Zelick (Ed.), *Issues in psychology of motivation* (134–146). Nova Publications.

Onay, P., Tüfekçi, A., & Çağıltay, K. (2005). Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arası karşılaştırmalı bir çalışma. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı Bildirileri*, 97–101.

Onur, B. (2019). Tarih boyunca oyunlar ve oyuncaklar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 25*(2), 365–386. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000594

Orhan, E. (2018). *10–14 yaş arasındaki çocukların fiziksel aktivite seviyesi, dijital oyun bağımlılığı ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı: İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla baş etmek*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Önen, C., Tunçdemir, A., & Özer, A. (2014). Internet addiction of students at the vocational high school of healthcare. *Bitlis Eren Üniversitesi Journal of Science & Technology, 4*(2), 23–25.

Örnek, B. Y., & Gündoğmuş, İ. (2022). The effects of smartphone and internet gaming addiction on eating attitudes among university students. *Psychiatry Investigation, 19*(1), 1–8. https://doi.org/10.30773/pi.2021.0230

Özcan, K., & Şengir, S. (2020). Grafik tasarım eğitimi alan öğrencilerin dijital oyun oynama motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 39*(3), 155–169. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/53756/677848

Özer, A., Kurt, D., Kızıldağ, S., Demirtaş, S., Şahin, F. A., Acar, T., & Ergene, T. (2016). Ergenler için yeterlilik algısı ölçeğinin (YAÖ) geliştirilmesi. *Eğitim Psikolojisi Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7*(1), 237–250. https://doi.org/10.21031/epod.17205

Özer, B. U. (2023). *Oyun oynama bozukluğu ve yaşam kalitesi ilişkisinde yaşantısal kaçınmanın aracı rolü* [Uzmanlık tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Göztepe Prof. Dr. Süleyman Yalçın Şehir Hastanesi].

Özsoy, S., & Çat, A. K. (2018). Sanal ortamda sporu yeni formu: E-spor. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(31), 4776–4784. https://doi.org/10.26450/jshsr.949

Özsoy, G. (2019). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerde yaşantısal kaçınma, kendindelik ve bilişsel esnekliğin, kaygı ile belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisindeki rolü: Bir model denemesi* [Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Öztürk, Ö., Odabaşıoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y., & Kalyoncu, Ö. A. (2007). İnternet bağımlılığı: Klinik bulgular ve tedavi yaklaşımları. *Bağımlılık Dergisi, 8*(1), 36–41.

Öztürk, E., & Özmen, S. K. (2016). The relationship of self-perception, personality and high school type with the level of problematic internet use in adolescents. *Computers in Human Behavior, 65*, 501–507.

Öztürk, F., & Şahin, Ş. K. (2007). Spor yapan ve yapmayan 9–13 yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi puanlarının karşılaştırılması (Bursa örneği). *İlköğretim Online, 6*(3), 469–479.

Öztürk, S. (2006). *Anne-babası boşanmış 9–13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, T. (2020). *Dijital oyun ve dijital oyunculuk kavramları*. http://tolga-ozturk.com/dijital-oyun-ve-dijital-oyunculuk

Pala, Y. (2025). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve fiziksel aktivite yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Payne, R., & Jahoda, A. (2004). The Glasgow Social Self-Efficacy Scale: A new scale for measuring social self-efficacy in people with intellectual disability. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 11*(4), 265–274. https://doi.org/10.1002/cpp.412

Pepper, S. E. (2012). *The role of experiential avoidance in trauma, substance abuse, and other experiences* (Doctoral dissertation). University of North Texas.

Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(4), 433–445. https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.433

Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315009698

Piao, M. Y., Jeong, E. J., & Kim, J. A. (2022). Mental health of parents and their children: A longitudinal study of the effects of parents' negative affect on adolescents' pathological gaming. *Healthcare (Basel), 10*(11), 2213. https://doi.org/10.3390/healthcare10112233

Piccione, P. A. (1980). *In search of the meaning of Senet*. New York: Archaeological Institute of America.

Pilavcı, G. (2014). *"Oyun" kavramı ve mimari tasarıma kattığı farklı boyutlar: Oyun alanları ve oyun mekânları üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ.

Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (1. baskı, Çev. Geniş, T.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of General Psychology, 14*(2), 154–166.

Radoff, J. (2011). *Game on: Energize your business with social media games*. Wiley.

Rawal, A., Park, R. J., & Williams, J. M. G. (2010). Rumination, experiential avoidance, and dysfunctional thinking in eating disorders. *Behaviour Research and Therapy, 48*(9), 851–859. https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.05.009

Reddy, M. K., Pickett, S. M., & Orcutt, H. K. (2006). Experiential avoidance as a mediator of the relationship between psychological abuse and current mental health symptoms in

college students. *Journal of Emotional Abuse*, 67–85. https://doi.org/10.1300/J135v06n01_04

Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*.San Francisco, CA: Common Sense Media.

Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2005). *Approaches to early childhood education*. Prentice Hall.

Ryan, M. L. (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Johns Hopkins University Press.

Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion, 30*(4), 344–360. https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8

Sadock, B. J., Sadock, V. A., Kaplan, H. I., & Bozkurt, A. (2009). *Kaplan & Sadock's klinik psikiyatri el kitabı*. Güneş Tıp.

Salen, K., Tekinbaş, K. S., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.

Sarıçam, H., Akın, A., Akın, U., & Çardak, M. (2013). Algılanan sosyal yetkinlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 591–600.

Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağlılık: İnternet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağlılığı yordayıcı etkisi. *Dusunen Adam, 30*(3), 202–216.

Sazcı, A. (2014). *9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin yönetici işlevleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, schools and culture*. Pergamon Press.

Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. Nobel Yayıncılık.

Sedgwick, P. (2015). A comparison of parametric and non-parametric statistical tests. *BMJ, 350*, h2053. https://doi.org/10.1136/bmj.h2053

Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme* (9. basım). Nobel Yayınları.

Semrud-Clikeman, M., & Semrud-Clikeman, M. (2007). Assessment of social competence in children (pp. 39–49). Springer US.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (Gözden geçirilmiş/genişletilmiş 23. basım). Yargı Yayınevi.

Sert, M. (2017). *Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Sevilgen, M. (2023). *Depresyon, anksiyete, stres ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.

Sevinç, M. (2009). *Erken çocuk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Yayınları.

Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (2 cilt, 1. basım). Morpa Kültür Yayınları.

Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2018). Çocukların çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları riskler ve güvenli internet kullanımı. In B. Akkoyunlu, A. İşman, & H. F. Odabaşı (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2018* (Bölüm 12, ss. 185–202). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.

Sin, N. M., Talib, O., Norishah, T. P., Ishak, A. A., & Baki, R. (2014). Male students and digital game: Reason, motivation and feeling. *International Journal of Information and Education Technology, 4*(1), 6–11. https://doi.org/10.7763/IJIET.2014.V4.359

Singer, J. L. (1994). Imaginative play and adaptive development. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toys, play, and child development* (pp. 6–26). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527616.002

Skinner, K. D., Rojas, S. M., & Veilleux, J. C. (2017). Connecting eating pathology with risk for engaging in suicidal behavior: The mediating role of experiential avoidance. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 47*(1), 3–13.

Smith, H. M., & Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 8*(3), 283–301. https://doi.org/10.1177/106907270000800306

Songur, A. (2006). *Harfli ifadeler ve denklemler konusunun oyun ve bulmacalarla öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Soyöz-Semerci, Ö. U., & Balcı, E. V. (2020). Lise öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı üzerine bir alan araştırması: Uşak örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research, 10*(3), 538–567.

Steinberg, L. (2010). *Adolescence* (9th ed.). McGraw-Hill Higher Education.

Summermatter, A. (2021). *Duygusal kaçınma: Nedenleri, yöntemleri, işlevleri ve sonuçları üzerine gömülü bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Sun, R. Q., Sun, G. F., & Ye, J. H. (2023). The effects of online game addiction on reduced academic achievement motivation among Chinese college students: The mediating role of learning engagement. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1185353. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185353

Swartz, S., & Bhana, A. (2009). *Teenage Tata: Voices of young fathers in South Africa*. HSRC Press.

Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks, 4*(3), 115–130.

Şentürk, S. S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tarhan, N. (2009). *Bilinçli genç olmak: Var mı beni anlamak isteyen?* Timaş Yayınları.

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.

Taşçı, Y. (2013). *Ergenlik döneminde bulunan (12–15 yaş) öğrencilerin akademik başarılarında okulun rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu ölçeğinde bir model önerisi* [Uzmanlık tezi]. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.

Tekin, A. (2016). Serbest zaman bağlamında oyun teorileri. In S. Karaküçük (Ed.), *Rekreasyon bilimi* (ss. 47–64). Gazi Kitabevi.

Tepetaş, M. (2024). *Okul öncesi eğitim almakta olan 48–72 ay grubu çocuklarda problemli teknoloji kullanımı ile sosyal yetkinlik ve davranış düzeylerinin değerlendirilmesi* [Tıpta uzmanlık tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].

Tetik, G., & Aktan, Z. D. (2021). Ergenlerde algılanan ebeveyn tutumu ve duygusal zeka arasındaki ilişkide, dijital oyun bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 24*, 181–190.

Tian, Y., Yu, C., Lin, S., Lu, J., Liu, Y., & Zhang, W. (2019). Sensation seeking, deviant peer affiliation, and Internet gaming addiction among Chinese adolescents: The moderating effect of parental knowledge. *Frontiers in Psychology, 9*, 2727. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02727

Topsümer, F., & Sağlam, M. (2019). Dijital oyunlar ve öznel iyi oluş ilişkisi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Humanities Sciences, 14*(2), 31–50. https://doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.2.4C0230

Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Torres, M. V. T., Cardelle-Elawar, M., Mena, M. J. B., & Sánchez, A. M. M. (2003). Social background, gender and self-reported social competence in 11- and 12-year-old Andalusian children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1*(2), 38–56.

Torun, F., Akçay, A., & Çoklar, A. N. (2015). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1–11.

Tran, G. A., & Strutton, D. (2013). What factors affect consumer acceptance of in-game advertisements? Chick "like" to manage digital content for players. *Journal of Advertising Research, 53*(4), 455–469. https://doi.org/10.2501/JAR-53-4-455-469

Tseng, F. C. (2011). Segmenting online gamers by motivation. *Expert Systems with Applications, 36*(6), 7693–7697. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.12.142

Turan, S. (2024). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını yordamada yaşantısal kaçınma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin rolü* (Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Turgut, M., & Yaşar, O. M. (2019). Playing digital game motivations of university students. *Asian Journal of Education and Training, 5*(4), 603–608. https://eric.ed.gov/?id=EJ1238856

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tüker, C., Yılmaz, E., & Çağıltay, K. (2015). Turkey. In M. J. P. Wolf (Ed.), *Video games around the world* (pp. 565–578). MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9658.003.0038

Türkyılmaz, M. İ., & Pekdoğan, S. (2019). 6–7 yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilkokul birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazırbulunuşlukla ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(42), 159–174. https://doi.org/10.31795/baunsobed.657288

Tütüncü, Ö., & Küçükusta, D. (2008). Organizasyonlarda bireyler: Tutum, davranış ve motivasyon. *2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı Bildirileri*.

Tüver, A. (2021). *Dijital oyun oynama motivasyonu ve serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tüver, A., & Gümüş, H. (2024). Dijital oyun oynama motivasyonu ve serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcıları arasındaki ilişki: Ortaöğretim öğrencileri üzerine bir inceleme. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi, 8*(2), 59–74.

Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., & Lance, C. E. (2010). Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of Management, 36*(5), 1117–1142. https://doi.org/10.1177/0149206309352246

Ulu, S. (2019). *Duygusal ve sosyal yeterliliklerin bireysel iş çıktıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.

Uzbaş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünal, C. (2021). *Ergenlerin sosyal öz-yeterlik algıları ile siber zorba ve mağdur olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallerès, É. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Verenikina, İ., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). Child's play: Computer games, theories of play and children's development. In *IFIP Working Group 3.5 Conference: Young Children and Learning Technologies* (pp. 99–106).

Vermeulen, L., & Van Looy, J. (2016). "I play so I am?" A gender study into stereotype perception and genre choice of digital game players. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 60*(2), 286–304.

Visser, M., Antheunis, M. L., & Schouten, A. P. (2013). Online communication and social well-being: How playing World of Warcraft affects players' social competence and loneliness. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(7), 1508–1517. https://doi.org/10.1111/jasp.12144

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.

Wang, E. S. T., & Wang, M. C. H. (2013). Social support and social interaction ties on internet addiction: Integrating online and offline contexts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(11), 843–849.

Wegner, D. M. (1989). *White bears and other unwanted thoughts: Suppression, obsession, and the psychology of mental control*. Penguin Press.

Weinstein, N. (2014). *Human motivation and interpersonal relationship*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6

Wilson, K. G., & Dufrene, T. (2009). *Mindfulness for two: An acceptance and commitment therapy approach to mindfulness in psychotherapy*. New Harbinger Publications.

Wright, S. L., Wright, D. A., & Jenkins-Guarnieri, M. A. (2013). Development of the social efficacy and social outcome expectations scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 46*(3), 218–231. https://doi.org/10.1177/0748175613484042

Yalçın, K. Y., Demirdağ, M., & Kazak, Ö. O. (2017). *Spor lisesi eğitsel oyunlar ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yalçın, Ö., & Karaçetin, G. (2016). İnternet bağımlılığı ve diğer teknolojik bağımlılıklar. In A. Pekcanlar Akay & E. S. Ercan (Eds.), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (471–527). Ankara: Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği.

Yam, Z. A. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile sosyal yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yang, S. C., & Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior, 23*(1), 79–96.

Yang, S., Wang, B., & Lu, Y. (2016). Exploring the dual outcomes of mobile social networking service enjoyment: The roles of social self-efficacy and habit. *Computers in Human Behavior, 64*, 486–496. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.010

Yardımcı, F., & Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 27*(2), 19-33.

Yargıç, İ. (2017). Davranışsal Bağımlılık. Erişim tarihi: 14 Eylül 2018, http://libertetarapi.com/2017/06/02/davranissal-bagimliliklar-prof-dr-ilhan-yargic/

Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri, 8*(2), 21-27.

Yavuzer, H. (2013). *Ergenlik Dönemi: Çocuk Psikolojisi* (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *Cyberpsychology & Behavior*, *9*, 772–775. https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772

Yee, N., Ducheneaut, N., & Nelson, L. (2012, May). Online gaming motivations scale: development and validation. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 2803-2806).

Yeltepe, H. (2013). *Bağımlılık tedavisinde egzersiz tedavisi*. Ankara: Nobel.

Yengin, D. (2019). Teknoloji Bağımlılığı Olarak Dijital Bağımlılık. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication – TOJDAC, 9*(2), 130-144. https://doi.org/10.7456/10902100/007

Yeygel, S., & Eğinli, A. T. (2009). Çocukların yeni oyuncağı: Internet (Çocukların internet kullanımına ilişkin bir araştırma). *Marmara İletişim Dergisi*, (15).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. (2019). Çevrimiçi oyun bağımlılığının algılanan sosyal destek ve temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisi. Erişim adresi: http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12360

Yıldırım, İ. (2021). Sosyal medya, dijital bağımlılık ve siber zorbalık ekseninde değişen aile ilişkileri üzerine bir değerlendirme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(5), 1237-1258. https://doi.org/10.18506/anemon.892144

Yıldırım, J. C. (2019). Üstbilişler ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma stratejilerinin aracı rolünün incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.

Yıldız, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile araştırma becerileri arasındaki ilişki. *Pedagoji Araştırmaları, 11*(1), 151-164.

Yıldız, H., Kıdıman-Demirhan, E., & Çitil, M. (2022). Examining various risk factors as the predictors of gifted and non-gifted high school students' online game addiction. *Computers & Education, 177*, 104378. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104378

Yılmaz, B. (2017). Bir grup lise öğrencisinin internet kullanımlarının beden algıları ve yeme tutumları ile ilişkisi (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, B. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonları ve oyun oynama davranışlarının farklı zamanlarda incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi, 23*(2), 121-129. https://doi.org/10.51982/bagimli.948872

Yılmaz, D. (2010). Çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları bölümüne anabilim dalına başvuran çocuk ve ergenlerde bilgisayar oyunu ve internet kullanımı ile utangaçlık ve sosyal fobi ilişkisinin incelenmesi (Uzmanlık tezi). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi, Bursa.

Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2017). Siber zorbalıkla ilişkili faktörler ve olası çözüm önerileri üzerine bir inceleme. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 4*(2), 13-49.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, 1*(3), 237–244. https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237

Young, K. S. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *American Journal of Family Therapy, 37,* 355–372. https://doi.org/10.1080/01926180902942191

Young, K. S., & Others. (2011). Prevalence estimates and etiologic models of Internet addiction. In K. S. Young (Ed.), *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment* (pp. 3–18). John Wiley & Sons.

Yönet, E. (2018). *Lise öğrencilerinin sportif serbest zaman ilgilenim, dijital oyun bağımlılığı ve yaşam kalitesi düzeylerinin araştırılması* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı.

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

Zabinski, M. F., Calfas, K., & Patrick, K. (2007). Body image and self-esteem among adolescents undergoing an intervention targeting dietary and physical activity behaviors. *Journal of Adolescent Health, 40*(3), 245–251. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.09.026

Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y., & Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology, 52*(5), 511–526. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.001

Zhang, J., & Wang, E. (2022). Indulging in smartphones in times of stress: A moderated mediation model of experiential avoidance and trait mindfulness. *Behavioral Sciences, 12*(12), 485.

Zhou, S. X., & Leung, L. (2012). Gratification, loneliness, leisure boredom, and self-esteem as predictors of SNS-game addiction and usage pattern among Chinese college students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL), 2*(4), 34–48. https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2012100103

Zorbaz, S. D., Ulaş, Ö., & Kızıldağ, S. (2014). Relation between video game addiction and interfamily relationships on primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(2), 489–497.

Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology, 22*(3), 317–329. https://doi.org/10.1080/01443410220138548

EKLER

EK 1. ETİK KURUL ONAYI ÜST YAZISI

T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-43037191-604.01-17065 06/03/2024
Konu : Etik Kurulu Kararı

Sayın Muhammed Said Öğütlü

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna yapmış olduğunuz "*Ergenlerde Oyun Oynama Motivasyonu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterlilik ve Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolünün İncelenmesi*" isimli başvurunuz incelenmiş olup, etik kurulu kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ali Büyükaslan
Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı

Ekler:

-Karar Formu (2 sayfa)

EK 2. ETİK KURUL ONAYI

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	*Ergenlerde Oyun Oynama Motivasyonu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterlilik ve Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolünün İncelenmesi*			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Muhammed Said Öğütlü			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☐	ÇOK MERKEZLİ ☒	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
Değerlendirilen Belgeler	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
Karar Bilgileri	**Karar No: 29**	**Tarih: 04/03/2024**		
	Yukarıda bilgileri verilen Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna **"oy birliği"** ile karar verilmiştir.			

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Ali Büyükaslan

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Ali Büyükaslan	İletişim Çalışmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E☒	K☐	E☐	H☒	E☒	H☐	Uygundur
Prof. Dr. Serhat Yüksel	Finans	İstanbul Medipol Üniversitesi	E☒	K☐	E☐	H☒	E☒	H☐	Uygundur
Doç. Dr. İhsan Eken	Medya ve Reklam Araştırmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E☒	K☐	E☐	H☒	E☒	H☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Sinan Seçkin	Hukuk	İstanbul Medipol Üniversitesi	E☒	K☐	E☐	H☒	E☒	H☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Ela Arı	Psikoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E☐	K☒	E☐	H☒	E☒	H☐	Uygundur

* :Toplantıda Bulunma

EK 3. ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Öğrenci Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sevgili öğrenciler;

Katılacağınız bu çalışma, Ergenlerde Oyun Oynama Motivasyonu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterlilik ve Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolü" adıyla, Muhammed Said ÖĞÜTLÜ tarafından 2023-2024 eğitim döneminde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Bilimsel bir araştırma için sizlerin yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma İstanbul Medipol Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Said ÖĞÜTLÜ tarafından Dr. Öğr. Üyesi Yelda YILDIZ ÖNAL danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı sizin yaş grubunuzdaki ergenlerde oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolünü belirlemektir. Bu araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları; Demografik Bilgi Formu, Yaşantısal Kaçınma Ölçeği, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Oyun Motivasyonu Ölçeği ve Sosyal Yeterlilik ve Sonuç Beklentileri Ölçeği'dir. Sorular için yaklaşık 30 dakika ayırmanız gerekecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanır. Katılım tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Çalışmanın amacına ulaşması için sizlerden beklenen, bütün soruları eksiksiz bir şekilde ve içtenlikle cevaplamanızdır. Araştırma açısından kimlik bilgilerinizin bilinmesi önem taşımadığından isim soy isim yazılmasına gerek duyulmamaktadır. Vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır ancak verileriniz araştırmacılar tarafından bilimsel çalışma ve yayın amacıyla kullanılabilir.

Araştırmaya yapacağınız değerli katkılardan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

( ) Evet ( ) Hayır

EK 4. VELİ BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Veli Bilgilendirilmiş Onam Metni

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Ergenlerde Oyun Oynama Motivasyonu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterlilik ve Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolü" adıyla, 01.04.2024 - 01.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi kapsamında bir çalışma yürütülmektedir. Araştırma ergenlerde oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolünü incelemek amacıyla Dr. Öğr. Üyesi Yelda Yıldız ÖNAL danışmanlığında hazırlanan bir yüksek lisans tezidir. Gelişen teknoloji ile birlikte dijital oyunlar özelikle ergenlik dönemindeki yaş grubunu daha çok kendisine çekmektedir. Bu amaçla gerekli önleme çalışmalarının yürütülmesi için araştırma önem arz etmektedir. Bunun için çocuğunuzun Demografik Bilgi Formu'nu, Yaşantısal Kaçınma Ölçeği'ni, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'ni, Oyun Motivasyonu Ölçeği'ni ve Sosyal Yeterlilik ve Sonuç Beklentileri Ölçeği'ni doldurmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

EK 5. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacı ergenlerde oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide sosyal yeterlilik ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolünü incelemektir. Araştırmanın sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Sorulara vereceğiniz içten ve samimi cevaplar çalışmanın sağlıklı bir biçimde sonuçlanmasına yardımcı olacaktır. Aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyunuz. Kendi durumunuza uygun cevabı bulup (X) işareti koyarak işaretleme yapınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

M.Said ÖĞÜTLÜ
İstanbul Medipol Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü/
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tezli Yüksek Lisans Programı

1. **Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek

2. **Sınıfınız:** ( ) 9.sınıf ( ) 10.sınıf ( ) 11.sınıf ( ) 12.sınıf

3. **Okuduğunuz okulun adı:** .....
( ) Anadolu Lisesi ( ) İmam Hatip Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

4. **Ailenizin aylık ortalama sosyo-ekonomik düzeyini nasıl tanımlarsınız?**
( ) 0-17.000 ₺ ( ) 17.000-35.000 ₺ ( ) 35.000 ₺ ve üstü

EK 6. OYUN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

	Lütfen aşağıdaki soruya cevap olabilecek ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Seçenekler 1'den (Hiç Katılmıyorum) 7'ye (Tamamen Katılıyorum) doğru sıralanmaktadır. **'Neden video oyunları oynuyorsunuz?'**							
1	Oynamak heyecan verici olduğu için	1	2	3	4	5	6	7
2	Yeni oyun seçeneklerini (örneğin, sınıflar, karakterler, takımlar, yarışlar, ekipman) denemenin zevki için	1	2	3	4	5	6	7
3	Oynarken yaşadığım yeterlik duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
4	Kişiliğime uygun olduğu için	1	2	3	4	5	6	7
5	Hayatımın ayrılmaz bir parçası olduğu için	1	2	3	4	5	6	7
6	Kişisel değerlerimle uyumlu olduğu için	1	2	3	4	5	6	7
7	Önemli yönlerimi geliştirmeme katkı sağladığı için	1	2	3	4	5	6	7
8	Bana yararlı olan toplumsal ve düşünsel yeteneklerimi geliştirmeme katkı sağladığı için	1	2	3	4	5	6	7
9	Kişisel açıdan bir öneme sahip olduğu için	1	2	3	4	5	6	7
10	Kendimi düzenli olarak oynamak zorunda hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
11	Kendimi iyi hissetmek için oynamak zorunda olduğumdan	1	2	3	4	5	6	7
12	Yapmazsam kendimi kötü hissedeceğim için	1	2	3	4	5	6	7
13	Güçlü ve az bulunan eşyalar (örneğin, zırh, silah) ve sanal para birimleri (örneğin, altın parçaları, mücevherler) elde etmek için, ya da oyunun gizli/kısıtlanmış öğelerini (örneğin, yeni karakterler, ekipman, haritalar) açmak için	1	2	3	4	5	6	7
14	İyi bir oyuncu olmanın saygınlığı için	1	2	3	4	5	6	7
15	Oyun içi ödül ve kupaları kazanmak veya karakter/avatarların seviyelerini ve deneyim puanlarını arttırmak için.	1	2	3	4	5	6	7
16	Artık kesin bir nedenim olduğunu düşünmüyorum; bazen oynamanın bana iyi gelip gelmediğini sorguluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17	Önceleri iyi nedenlerim vardı; ama şimdi devam edip etmeyeceğimi kendime soruyorum	1	2	3	4	5	6	7
18	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum; zamanımı boşa harcadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7

EK 7. DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki soruları **son 6 ay içinde** hangi sıklıkla yaşadığınızı işaretleyiniz.

1. Bir bilgisayar oyununu tüm gün boyunca oynamayı düşündün mü?

( ) Hiçbir zaman ( ) Nadiren ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

2. Oyun için harcadığın zamanı giderek arttırdın mı?

( ) Hiçbir zaman ( ) Nadiren ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

3. Günlük yaşamdan uzaklaşmak için oyun oynadığın oldu mu?

( ) Hiçbir zaman ( ) Nadiren ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

4. Yakınındaki kişiler (aile bireyleri, arkadaşlar gibi) oyun süreni azaltmada başarısız oldu mu?

( ) Hiçbir zaman ( ) Nadiren ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

5. Oyun oynayamadığın zaman kendini kötü hissettin mi?

( ) Hiçbir zaman ( ) Nadiren ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

6. Oyunda harcadığın zaman konusunda yakınındaki kişiler ile (aile bireyleri, arkadaşlar gibi) kavga ettin mi?

( ) Hiçbir zaman ( ) Nadiren ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

7. Oyun oynamak için diğer önemli faaliyetleri (okul, iş, spor gibi) ihmal ettin mi?

( ) Hiçbir zaman ( ) Nadiren ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

EK 8. SOSYAL YETERLİLİK VE SONUÇ BEKLENTİLERİ ÖLÇEĞİ

① Hiç katılmıyorum ② Katılmıyorum ③ Kararsızım ④ Katılıyorum ⑤ Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir.					
1. Sosyal ilişkilerde başarılı olabilecek yeterliliğe sahip olduğuma eminim.	1	2	3	4	5
2. Sosyal ilişkilerdeki becerime güveniyorum.					
3. Sosyal ilişkilerde fikirlerimi ifade etme konusunda kendime güvenirim.					
4. Sosyal ilişki kurmamı sağlayacak yeterliliklere sahip olduğuma eminim.					
5. Sosyal ilişkilerde duygularımı paylaşma becerilerime güvenirim.					
6. Sosyal ilişkilerde etkileşim kurmak için gerekli becerilerimden eminim.					
7. Sosyal ilişkileri sürdürme becerilerime güveniyorum.					
8. Sosyal ilişkilerde karşıt görüşte olduğumda, bunu söyleme yeteneğime güveniyorum.					
9. Sosyal ilişkilerimde fikir birliğine ulaşma yeterliliğine sahibim.					
10. Başarılı sosyal ilişkiler kurmak için gerekli becerilere sahibim.					
11. Sosyal ilişkilerimde yaşadığım mutluluğu sürdürme konusunda yeteneğime güveniyorum.					
12. Benim için önemli olan şeyler hakkında başkalarıyla konuşma konusundaki becerilerimden eminim.					
13. Sosyal ilişkileri geliştirmek için gerekli becerilere sahip olduğumdan eminim.					
14. Diğer insanlarla konuşmak sosyal ilişkilerimi geliştirir.					
15. Diğer insanlar için hoş şeyler yapmak sosyal ilişkilerimi geliştirir.					
16. Olumlu davranışlar sergilemek başarılı ilişkilere yol açar.					
17. Diğer insanlara ilgi göstermek olumlu sosyal ilişkilere yol açar.					
18. Diğer insanlarla hoş bir etkileşim kurmak olumlu sosyal ilişkilere yol açar.					
19. Diğerleriyle (üstünlük taslamadan) eşit düzeyde paylaşımda bulunmak sosyal ilişkilerimi geliştirir.					

EK 9. YAŞANTISAL KAÇINMA ÖLÇEĞİ

① **Kesinlikle Katılmıyorum** ② **Katılmıyorum** ③ **Kararsızım** ④ **Katılıyorum** ⑤ **Kesinlikle Katılıyorum** anlamına gelmektedir.					
1. Güzel bir hayat ancak her şey yolunda gittiğinde mümkündür.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Mutlu olmam için hayatımda her şey yolunda gitmeli.					
3. Hayatımda hiç mutsuzluk olmamalı.					
4. Mutlu insanların hayatında her şey yolunda gidiyordur.					
5. Dünya sadece iyi duygular olsaydı çok güzel bir yer olurdu.					
6. Keşke eylemlerimin sonucunu o eylemi yapmadan önce bilsem.					
7. Rahatsız olduğum bir olayı unutmazsam mutlu olamam.					

EK 10. İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ANKET VE ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-101356218 30/04/2024
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Muhammed Said ÖĞÜTLÜ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Modipol Üniversitesinin 02/04/2024 tarih ve 77692179-199-01-21856 sayılı yazısı
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 25/04/2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Ergenlerde Oyun Oynama Motivasyonu ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Sosyal Yeterlilik ve Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolü
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul İli Kağıthane İlçesi
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Kağıthane İlçesinde bulunan Resmi Anadolu Lisesi, Resmi İmam Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Araştırmanın Süresi	: 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (11 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)