

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OYUN
BAĞIMLILIĞI İLE OKULA YABANCILAŞMA
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre KARAGÖZ

İstanbul

Şubat-2024

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OYUN
BAĞIMLILIĞI İLE OKULA YABANCILAŞMA ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre KARAGÖZ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Yunus ALTUNDAĞ

İstanbul

Şubat-2024

TEZ ONAYI

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç.Dr. Yunus ALTUNDAĞ

Üye Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Üye Doç.Dr. Besra TAŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı İle Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Emre KARAGÖZ

ÖN SÖZ

Günümüzün en büyük sorunlarından birisi oyun bağımlılığı akabinde ise öğrencilerin okula karşı yabancılaşmasıdır. Böylesine önem arz eden bir konuda gerek ailelerin gerek eğitimcilerin gerekse de eğitim politikalarının yetersiz kalması en acı durumlardan birisidir. Buradan hareketle hem eğitimci olarak hem psikolojik danışman olarak hem bir ebeveyn olarak en çok zorlandığım konulardan birisi oyun bağımlılığı ve okula yabancılaşmadır. Konu ile ilgili araştırma yaparken Oyun Bağımlılığı ile ilgili çalışmaların olduğunu ama Oyun Bağımlılığının Okula Yabancılaşmaya etki ettiği yönündeki çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu gördüm. Hem oyun bağımlılığı/okula yabancılaşma konularında zorlandığım hem de konu ile ilgili deneyimimi arttırmak hem de sınırlı araştırma yapılmış olmasından dolayı literatüre katkı sağlamak için bu araştırmayı yaptım.

Konu ile ilgili araştırma yaparken Sevgili Eşim, Hayat Arkadaşım, Yoldaşım, Çocuklarımmın Annesi Elif KARAGÖZ'ün bana bu konuda ışık açmasından dolayı kendisine şükranlarımı sunarım. Tez süresince her zorlandığım zamanda hayat bulduğum, neşe bulduğum oğullarım Ömer Asaf ve Osman Hamid'e teşekkür ederim.

Tez yazma sürecinde her türlü desteği veren tez danışmanım Doç.Dr. Yunus ALTUNDAĞ'a çok teşekkür ederim.

Emre KARAGÖZ

İstanbul-2024

ÖZET

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OYUN BAĞIMLILIĞI İLE OKULA YABANCILAŞMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emre KARAGÖZ

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Yunus ALTUNDAĞ

Şubat, 2024 – 96 Sayfa

Oyun bağımlılığı, bireyin günlük yaşamını sekteye uğratan, ailesiyle arkadaşlarıyla çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz etkileyen, akademik olarak başarısızlığa yol açan, oyun etkinliklerine aşırı ve zorlayıcı bir şekilde katılması anlamına gelmektedir. Okula yabancılaşma ise eğitim ortamından kopukluk ve katılım eksikliği hissini ifade eden bir kavramdır. Öğrencinin günlük aktivitelerini sekteye uğratan, oyunlara takıntılı bir şekilde devam etmesi ve bu surette okulunu aksatması, derslerine ilgisizleşmesi araştırılması gereken bir konudur. Bu çalışmanın temel amacı ortaokul ve lise öğrencilerinin oyun bağımlılığı düzeyleri ile okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel yöntemle tasarlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 1148 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilen araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilmiştir. Öğrencilerin sahip olduğu demografik özellikleri belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu, Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Okula Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri toplandıktan sonra verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-testi, ANOVA, Korelasyon ve Regresyon analizi gibi parametrik teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden elde edilen ortalama puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu, erkek öğrencilerin oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında erkek öğrencilerin aynı şekilde okula yabancılaşma puanlarının da anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında ortaokul ve lise öğrencileri için oyun

bağımlılığı düzeyleri ile okula yabancılaşma seviyeleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı düzeylerinin okula yabancılaşma düzeylerini anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Oyun bağımlılığı, Okula yabancılaşma, Dijital oyun, Öğrenciler



ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN GAME ADDICTION AND SCHOOL ALIENATION OF MIDDLE SCHOOL AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Emre KARAGÖZ

Master's Degree, Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: Assoc.Prof.Dr. Yunus ALTUNDAG

February, 2024 – 96 Pages

Game addiction means excessive and compulsive participation in game activities that disrupts the individual's daily life, negatively affects his/her relationships with family, friends and the environment, and leads to academic failure. Alienation from school is a concept that expresses the feeling of disconnection from the educational environment and lack of participation. It is an issue that needs to be investigated if the student continues to be obsessed with games, disrupts his daily activities, and thus disrupts his school life and becomes disinterested in his lessons. The main purpose of this study is to investigate the relationship between secondary and high school students' game addiction levels and school alienation. The research was designed with a quantitative method in the relational screening model. The study group of this research consisted of 1148 secondary school and high school students. Research data were obtained from personal information forms and scales developed by the researcher, which were conducted face to face with the students. Personal information form, Game Addiction Scale for Secondary and High School Students and School Alienation Scale were used to determine the demographic characteristics of the students. After collecting the research data, parametric techniques such as descriptive statistics, t-test, ANOVA, Correlation and Regression analysis were used to analyze the data. According to the research results, it was found that there was a significant difference in the average scores obtained from the Game Addiction Scale according to gender, and male students had higher game addiction scores. In addition, it was observed that male students' school alienation scores were also significantly higher. In addition, it was determined that there was a significant, positive and low level relationship between game addiction levels and school alienation levels for secondary and high school students. In addition,

it was determined that game addiction levels significantly predicted school alienation levels for middle school and high school students.

Key words: Game addiction, Alienation from school, Digital game, Students



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Dijital Oyun.....	6
2.1.1.Oyun Kavramı	6
2.1.2.Dijital Oyun	6
2.1.3.Tarihsel Süreçte Dijital Oyun	8
2.1.4.Dijital Oyunların Pozitif Etkileri	9
2.1.5.Dijital Oyunların Negatif Etkileri	10
2.2. Dijital Oyun Bağımlılığı	11

2.2.1. Dijital Oyun Bağımlılığının Belirtileri	15
2.3. Dijital Oyun Bağımlılığı İle İlgili Araştırmalar	16
2.3.1. Yurtiçi Çalışmalar	16
2.3.2. Yurtdışı Çalışmalar	18
2.4. Yabancılaşma Kavramı.....	19
2.4.1. Yabancılaşma Kuramları.....	22
2.4.1.1. George W. F. Hegel'e Göre Yabancılaşma.....	22
2.4.1.2. Feuerbach'e Göre Yabancılaşma.....	23
2.4.1.3. Karl Marx'e Göre Yabancılaşma	24
2.4.1.4. Herbert Marcuse'ye Göre Yabancılaşma	27
2.5. Okula Yabancılaşma.....	29
2.5.1. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri	31
2.5.2. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları.....	33
2.6. Okula Yabancılaşma ile İlgili Araştırmalar	34
2.6.1. Yurtiçi Çalışmalar	34
2.6.2. Yurtdışı Çalışmalar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Araştırmanın Konusu ve Amacı.....	37
3.3. Araştırma Soruları	37
3.4. Çalışma Grubu	38
3.5. Veri Toplama Araçları.....	42
3.5.1. Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği.....	43
3.5.2. Okula Yabancılaşma Ölçeği.....	43
3.5.3. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.6. Etik Kurul İzni.....	44
3.7. Verilerin Analizi.....	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	46
BULGULAR	46

4.1. Katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçları	46
4.2. Katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Değişkenleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki Sonuçlar	47
4.3. Öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	58
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	60
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	60
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	87
ÖZ GEÇMİŞ	97

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1:Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları N=1148.....	38
Tablo 3.2: Öğrencilerin Aile Durumlarına Göre Dağılımları N=1148	39
Tablo 3.3: Öğrencilerin Okulüçi İletişim ve Spor Alışkanlıklarına Göre Dağılımları N=1148.....	40
Tablo 3.4: Öğrencilerinin Video İzleme Oyun ve Uyku Süresine Göre Dağılımları N=1148.....	40
Tablo 3.5: Öğrencilerin Oyun Tercihine Göre Dağılımları N=1148	42
Tablo 3.6: Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	45
Tablo 4.1: Değişkenlere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	46
Tablo 4.2: Cinsiyet Durumuna Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın İncelenmesine İlişkin t-Testi Sonuçları	47
Tablo 4.3: Okul Türüne Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın İncelenmesine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.4: Kendine Ait Oda Durumuna Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın İncelenmesine İlişkin t-Testi Sonuçları	49
Tablo 4.5: Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 4.6: Anne Eğitim Durumuna Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	50
Tablo 4.7: Baba Eğitim Durumuna Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	51
Tablo 4.8: Spor Yapma Süresine Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları...52	
Tablo 4.9: Dijital Oyun Süresi Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	53
Tablo 4.10: Oyun Oynama Süre Sınırına Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	54
Tablo 4.11: Aile Oyun Oynama İzin Süre Sınırı Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	55
Tablo 4.12: Oyun Oynama Saatine Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	56
Tablo 4.13: Uyku Süresine Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	57

Tablo 4.14: Öğrencilerin Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi).....58

Tablo 4.15: Okula Yabancılaşma Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....59



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖ	: Milattan Önce
TDK	: Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Oyunlar tarih boyunca hayatımızda olmuştur. Çocuk ya da yetişkin fark etmez, oyunlar insanların hayatlarının her alanına entegre edilmiştir. Oyun denilince akla çoğunlukla dijital oyunlar gelmektedir. Ancak oyun kavramı çok daha eskilere dayanmaktadır. Oyunlara katılma ve izleme isteği Eski Yunanlılara, M.Ö.776'ya kadar dayanmaktadır. Bu oyunlar sosyal toplantılar olarak gerçekleştirildi. Bu toplantıların nihai amacı, Antik Yunan Tarihinin en güçlü Tanrısı Zeus'u onurlandırmaktı. O zamandan beri 4 yılda bir düzenlenen ve çoğunlukla spora dayalı oyunlar, bugünkü Olimpiyat Oyunlarının temelini oluşturdu (Swaddling, 1980).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında gelişmeye başlayan dijital teknoloji ile hayatımıza giren bilgisayar ve internet (Çamsarı, 2016), diğer teknolojik gelişmelerden farklı olarak egemen kültür haline gelmiş, toplumda büyük bir farklılaşmaya neden olmuş ve hayatımızı yeniden şekillendirmeye başlamıştır (Ögel, 2012). Bilgisayar ve internet teknolojilerindeki bu hızlı değişim dijital oyun dünyasını da etkilemiş, bu alanda da hızlı bir evrimin tetikleyicisi olmuştur. Geçmişle kıyaslandığında dijital oyunların hızlandığını görebiliriz. Dijital oyun yeni bir akım olmayıp, 1950'lerden bu yana atari oyunu, video oyunu, bilgisayar oyunu ve web tabanlı çok oyunculu çevrimiçi oyun formları gibi çeşitli biçimlerde oynanmaktadır. Dijital oyunlar hemen hemen her cihazda oynanabilir ve aynı anda herkes tarafından erişilebilir hale gelmiştir (Zorbaz vd., 2014; Usta ve Aygün, 2023). Dijital oyun, genellikle dünya çapında farklı yaşam ve yaştan birçok kişi tarafından kullanılan bir boş zaman egzersizidir. Newzoo Küresel Oyun Pazarı Raporuna göre Dünya genelinde 2022 yılı itibariyle 3,2 milyar oyuncunun olduğu ve bu rakamın 2025 yılında 3,5 milyar kişiye ulaşacağı öngörülmüştür (Newzoo, 2023).

Literatürde aşırı zamanlar harcamadan, sağlıklı hayatın bir parçası olabilecek düzeyde dijital oyunlarda vakit geçirmenin normal kabul edildiği, hatta bazı oyunların kişilerin duygusal açıdan deşarj olması ve rahatlama gibi faydalarının olduğu bildirilmektedir (Prot vd., 2014). Fakat kişinin oyun oynama arzusu kontrol edilemez hale gelmişse, bireyin duygusal ve düşünsel dünyasını etkileyerek sosyal hayatını olumsuz etkiliyorsa bir sorunun varlığından veya oyun bağımlılığından söz edilebilmektedir (Ögel, 2012).

Lemmens vd., (2009) göre dijital oyun bağımlılığı, “sosyal ve/veya duygusal problemlere yol açmasına rağmen, bireyin dijital oyunları çok fazla ve takıntı derecesinde kullanması ve bu süreçte kişinin bu aşırılıkları kontrol edememesi” olarak ifade edilmiştir.

Oyun bağımlılığı, bir bireyin günlük yaşamını, ilişkilerini ve akademik işleyişini engelleyen oyun etkinliklerine aşırı ve zorlayıcı bir şekilde katılması anlamına gelir. Oyun oynama davranışları üzerinde kontrol kaybı, oyun etkinlikleriyle meşgul olma, oyun oynamadığında yoksunluk belirtileri ve artan oyun süresi ihtiyacı ile karakterizedir. Oyun daha sürükleyici ve teknolojik olarak gelişmiş hale geldikçe, bağımlılık riski ve bunun akademik performans ve sosyal ilişkiler dâhil olmak üzere hayatın çeşitli yönleri üzerindeki potansiyel etkisi büyüyen bir endişe haline gelebilmektedir (Maksatbekova, 2019).

Sadak(2018)’a göre okula yabancılaşma, eğitim ortamından kopukluk ve katılım eksikliği hissini ifade etmektedir. Yüksek düzeyde yabancılaşma yaşayan öğrenciler genellikle okula karşı can sıkıntısı, ilgisizlik ve hayal kırıklığı duyguları sergileyerek motivasyonu ile birlikte akademik başarının düşmesine ve okul terki riskinin artmasına neden olabilmektedir (Sadak vd., 2018). Öğrencilerin okula yabancılaşmasına etki eden faktörleri anlamak, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamını teşvik eden müdahaleler ve stratejiler tasarlamak, eğitimciler ve politika yapımcılar için çok önemlidir.

Oyun bağımlılığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişki araştırılması gereken önemli bir araştırma alanıdır. Bazı araştırmalar, aşırı oyun oynamanın izolasyon, kopukluk ve akademik performansta düşüşe (Hareket, 2022; Johnson, 2005; Yayman, 2019) yol açabileceğini öne sürerken, diğer araştırmalar oyunun okulla ilgili stres veya zorluklar yaşayan bireyler için bir başa çıkma mekanizması (Hsieh, 2021; Shaunessy ve Suldo, 2010; Wang vd., 2015) olarak hizmet edebileceğini gösteriyor. Bu nedenle, oyun bağımlılığı ile öğrencilerin okula yabancılaşma duyguları arasındaki nüanslı ilişkinin incelenmesi elzemdir. Araştırmanın bulguları, yalnızca oyun bağımlılığı ve okula yabancılaşma ile ilgili mevcut literatüre katkıda bulunmakla kalmayacak, aynı zamanda eğitimciler, ebeveynler ve politika yapımcılar için pratik çıkarımlara sahip olacaktır. Bu çalışmadan elde edilen içgörüler, sağlıklı oyun alışkanlıklarını teşvik etmek, öğrencilerin okula katılımını artırmak ve genel refahlarını desteklemek için

hedeflenen müdahalelerin, eğitim programlarının ve stratejilerin geliştirilmesine bilgi sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı düzeyleri ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkileri tespit etmek ve oyun bağımlılığının okula yabancılaşma üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde dijital oyunlar, özellikle genç nesil arasında oldukça yaygın bir eğlence ve zaman geçirme aracı haline gelmiştir. Ancak, bazı öğrenciler arasında oyun oynama alışkanlığı, zamanla bir bağımlılığa dönüşebilir ve bu durum akademik performanslarını olumsuz etkileyebilir. Öte yandan, okula yabancılaşma, öğrencilerin eğitim ortamına duygusal ve sosyal olarak bağlı olmama durumunu ifade eder ve öğrencilerin okula olan katılımını ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Bu bağlamda, "Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu araştırma, hem oyun bağımlılığı hem de okula yabancılaşma gibi önemli konular arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın önemi birkaç maddede vurgulanabilir. Bunlar;

- Oyun bağımlılığı, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlığını olumsuz etkileyebilir. Bu araştırma, oyun bağımlılığının okula yabancılaşma üzerindeki etkisini değerlendirerek, öğrencilerin sağlığı ve refahı açısından önemli bir konuyu ele almaktadır.
- Oyun bağımlılığı, öğrencilerin ders çalışma sürelerini azaltabilir ve okul performanslarını olumsuz etkileyebilir. Bu araştırma, oyun bağımlılığının okula yabancılaşma ile ilişkisini belirleyerek, akademik başarıyı etkileyen faktörleri anlamamıza yardımcı olacaktır.
- Okula yabancılaşma, öğrencilerin okula olan bağlılığını azaltabilir ve okul terkinini artırabilir. Bu araştırma, okula yabancılaşmanın oyun

bağımlılığı ile ilişkisini inceleyerek, okul ortamlarının geliştirilmesi ve öğrencilerin okula katılımını artırıcı önlemlerin alınmasına katkıda bulunabilir.

- Bu araştırma, ebeveynlere ve eğitimcilere, öğrencilerin oyun bağımlılığı ve okula yabancılaşma konularında farkındalık kazandıracak ve uygun müdahale stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, gençlerin dijital oyun kullanımı ile akademik performansları ve okula bağlılıkları arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamamıza ve uygun müdahaleler geliştirmemize yardımcı olacaktır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir;

- Araştırma da seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Katılımcıların kendilerine yönetilen anket formunu samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinde 2 Ortaokul, 1 İmam Hatip Ortaokulu, 2 Anadolu Lisesi ve 1 Mesleki Teknik Anadolu Lisesi okullarında okuyan toplam 1148 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmuştur. Dolayısıyla araştırma sonuçları bu örneklem grubu ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri anket formunda kullanılan ölçeklerin ölçebildiği niteliklerle sınırlıdır.
- Araştırma 2023-2024 öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dijital oyun: Dijital oyunlar, elektronik platformlarda oynanan ve genellikle bilgisayarlar, oyun konsolları, akıllı telefonlar, tabletler veya diğer mobil cihazlar gibi teknolojik cihazlar üzerinde çalışan interaktif oyunlardır (Marston vd., 2017).

Oyun bağımlılığı: Oyun bağımlılığı, bir kişinin video oyunları veya diğer dijital oyunlar gibi oyunlara aşırı derecede zaman harcama, kontrol kaybı ve oyun oynamaya karşı direnç gösterme gibi belirtilerle kendini gösteren bir tür bağımlılık bozukluğudur. Klinik literatürde "Oyun Bozukluğu" veya "İnternet Oyunları Bağımlılığı" olarak da adlandırılan bu durum, kişinin günlük yaşamını, iş veya eğitim hayatını, sosyal ilişkilerini ve genel sağlığını olumsuz etkileyebilir (Irmak ve Erdoğan, 2016).

Okula yabancılaşma: Okula yabancılaşma, bir öğrencinin okul ortamına veya okulun sosyal ve akademik gereksinimlerine uyum sağlamakta güçlük çekmesi durumunu ifade eder. Bu kavram, öğrencinin okula karşı duygusal ve sosyal bağlılığının zayıf olması, okulda yalnız hissetme, motivasyonun azalması, öğrenme ortamından kaçınma ve genel olarak okuldan uzaklaşma eğiliminde olması gibi belirtilerle kendini gösterebilir (Schulz, 2006).

Ergenlik: Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanan ve fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan büyük değişikliklerin yaşandığı bir evredir. Ergenlik genellikle 10 ila 19 yaşları arasında ortaya çıkar ve bu dönemde bireyler cinsel olgunlaşma, kimlik arayışı, bağımsızlık kazanma ve sosyal ilişkilerdeki rollerini tanımlama gibi önemli süreçlerle karşılaşır (Sawyer vd., 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dijital Oyun

2.1.1. Oyun Kavramı

Türk Dil Kurumu oyunun tanımını kabiliyet ve zekâ geliştirici, çeşitli kurallara sahip, hoş zaman geçirmeyi sağlayan eğlence şeklinde yapmıştır (TDK, 2016). Fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişime katkıları senelerdir araştırılmakta olan oyunlarla ilgili önemli tanım ve çalışmalar ortaya koyan Huizinga (2006) oyunu kendiliğinden ve özgürce katılım gösterilen, çeşitli kurallar çerçevesinde belirli zaman ve mekanlar içinde gerçekleştirilen ve bir amacı olan faaliyetler olarak tanımlamıştır. Oyunun çeşitli özelliklerini şu şekilde tanımlanmıştır; Oyun keyfi bir faaliyettir ve bu sebeple gönüllü olarak gerçekleşir. Kişiler oyunu erteleyebilir veya tamamen iptal edebilir. Oyun içinde kişiler özgürdür ve aslında ‘asıl’ hayatta değildir. Oyun, çeşitli duyguları da içinde barındırır; heyecan, sevinç, gerilim gibi yaşanan anı etkileyen ve bu sebeple de devamlılığını mümkün kılan özelliklere sahiptir (Yalçın ve Bertiz, 2019).

Oyunun özellikle çocuk gelişimine olan etkileri alan yazında sıklıkla ele alınmıştır. Oyunların çocuklar üzerinde etkileri sosyal, biyolojik ve psikolojik açıdan detaylıca incelenmiştir. Oyunların çocuklarda sosyallığe katkı sağladığı, iletişimlerini kuvvetlendirdiği, problem çözme yetilerini geliştirdiği; beden kullanımı gerektiren oyunlar sayesinde ise çeşitli kaslarda gelişim sağladığı gibi çok yönlü faydaları olduğu ortaya konmuştur (Yalçın ve Bertiz, 2019).

2.1.2. Dijital Oyun

Geleneksel medya yerini modern medyaya bıraktığından bu yana internet ve bilgisayar daha fazla hayatımızda olmaya başlamıştır. İnternetin ve bilgisayarın hayatı kolaylaştıran unsurlardan olduğu artık yadsınamaz gerçeklerdendir. Günlük hayattaki yaşam tarzında değişimler; şehirleşmenin artması, oyun alanlarının azalması gibi; geleneksel oyun alışkanlıklarını değiştirerek yerini dijital oyunlara bırakmıştır (Gentile, 2009). Bilgisayar oyunları veya video oyunları olarak da ifade edilen dijital oyunlar, kontrolör ve monitör gibi yardımcı cihazlarla etkileşime giren, kuralları ve

amaçları olan bilgisayarlı sistemler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Kirriemuir, 2002). Bir başka deyişle dijital oyunlar internet aracılığıyla veya çevrimdışı olarak bilgisayar, telefon, tablet gibi cihazlardan oynanan oyunlardır (Özdemir, 2021). Özellikle 90'lı yıllardan sonra popülerliği artan dijital oyunların birçok farklı türü vardır. 2020 yılında yayınlanmış Dijital Oyunlar Raporu'nda bu türler şu şekilde belirtilmiştir: masaüstü oyunları, konsol oyunları, mobil oyunlar ve çevrimiçi (online) oyunlar (Dijital Oyunlar Raporu, 2020).

Konsol Oyunları: Oyuncuların kontrolü elinde tuttuğu cihazla sağladığı oyunlardır. Bilgisayar kökenli oyunlardan olup, oyunculara video görüntüsü ve ses sağlar. Bu oyunların en sık tercih edilenleri ise Microsoft Xbox, Sony Playstation, Nintendo Gamecup olarak karşımıza çıkar.

Masaüstü Oyunlar: Bilgisayar tabanlı oyunlardan biridir. CD, DVD veya internet aracılığı ile oynanmaktadır. Oyuncuların bilgisayar faresi (mouse), klavye gibi cihazlarla oyun üzerinde kontrol sağladıkları oyunlardır.

Çevrimiçi (Online) Oyunlar: İnternet tabanlı oyunlardır. İnternete erişim olan herhangi bir cihaz üzerinden oynanabilmektedir. Çevrimiçi oyunlar tek kişi veya çoklu olarak oynanabilmekte olup daha çok rol yapma, yarışma veya nişan alma gibi oyun türlerini içinde barındırmaktadır.

Mobil Oyunlar: Dijital oyun sektörünün önemli bir parçası olan mobil oyunlar telefon, tablet gibi taşınabilir cihazlar üzerinden gerek çevrimdışı gerekse çevrimiçi oynanan oyunlardır. Mobil oyunlar günümüzde gencinden yaşlısına birçok kişi tarafından tercih edilmektedir. Günümüzde popüler olan mobil oyunlara birkaç örnek şunlardır: PUBG Mobile, Candy Crush Saga, Subway Surfers.

Yukarıda belirtilen platformlarda oynanabilecek oyunlar çeşitli türlere ayrılmıştır. Araştırmacılar bu konuda net bir sınıflandırmaya ve bu sınıflandırma içindeki oyunların hangi amaçla oynandığı, satıldığı konusunda net bir sonuca varamamaktadır (Demirbaş, 2015). En çok vurgu yapılan ve Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu'nun yaptığı sınıflandırma şiddet içerikli, eğitici, strateji, spor ve yarış, macera ve eğlence oyunları şeklindedir (Dinç, 2012).

2.1.3. Tarihsel Süreçte Dijital Oyun

Günümüzde kullanımı giderek artan dijital oyunların tarihi batı ülkelerinde 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Dijital oyunlar ülkemize batı ülkelerine göre daha geç girmesine rağmen, son yıllarda özellikle popüler olan dijital oyunlara, bu dijital oyunların gerektirdiği cihazlara ve uygulamalara erişim oldukça kolaylaşmıştır (Yılmaz ve Çağıltay, 2005). Dijital oyunların tarihine bakıldığında karşımıza ilk olarak Steve Russell tarafından (1962) geliştirilen Spacewar çıkmaktadır. Spacewar geliştirilmiş ilk 'etkileşimli' bilgisayar oyunudur. Spacewar'ın atari versiyonu da geliştirilmiş olup (1971) bu oyun uzun yıllar popülerliğini korumuştur (Friedman, 1995; Akt.. Yılmaz ve Çağıltay, 2005). Bir yıl sonra, 1972 yılında, Atari INC'in çok tercih edilmesi sebebiyle masa tenisi oyunu olan Pong piyasaya sürülmüştür (Newman, 2002). 80'li yıllara gelindiğinde popülerliği bugüne kadar uzanan, Namco şirketinin piyasaya sürdüğü "PacMan" karşımıza çıkmaktadır. 1982 yılında oyun oynamak için tasarlanmış PC Konfigürasyonu "Commodore 64" piyasaya sürülmüştür. Commodore 64 yalnızca oyun konsolu değil bununla birlikte bilgisayar işlevi de görüyor olmasından dolayı çok fazla tercih edilmiştir. 1990'da Nintendo, o döneme kadar piyasaya sürülen oyunlar içinde en çok satımı yapılan video oyunu Super Mario 3'ü piyasaya sürdü (Türktemiz, 2022). İlk 3 boyutlu bilgisayar tabanlı dijital oyun Wolfenstein-3D 1992 yılında piyasaya sürülmüştür. 1994 yılına gelindiğinde günümüzde hala en çok tercih edilen oyun konsollarından olan "Playstation" satışa çıkarılmış olup sonraki yıllarda bunu 2'si, 3'ü diğer segmentleri izlemiştir (Yılmaz ve Çağıltay, 2005). 2000'li yıllara gelindiğinde görselliğin ön planda olduğu oyunlar tercih edilmeye başlanmıştır. Sırasıyla Sims, Xbox, Nintendo Gamecube gibi oyunlar piyasaya sürülmüştür. Son yıllarda ise sosyal medya platformları üzerinden oynanan oyunlar popülerlik kazanmış olup FarmVille gibi oyunlar 60 milyondan fazla oyuncu sayısına ulaşmıştır. Spacewar'ın piyasaya sürüldüğü 1962 yılından bu yana dijital oyunlar popüler kültürün bir parçası olmuştur ve toplum üzerinde önemli sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik etkiye sahiptir (Newman, 2004). Dijital oyunlar günümüzde sıklıkla tercih edilen popüler kültür ürünü olup her yaştan ve cinsiyetten kişiler tarafından tercih edilmektedir (Hsiao, 2007). Kullanımı bu denli artan dijital oyunların kişiler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri son yıllarda sıklıkla araştırılmaya başlanmıştır.

2.1.4. Dijital Oyunların Pozitif Etkileri

Dijital oyunların dünya çapındaki popülaritesi yadsınamaz bir gerçektir. Dijital oyunlardan elde edilen yıllık gelir film endüstrisinin yıllık gelirini geride bırakmıştır (Yi, 2004). Kişileri dijital oyun oynamaya iten faktörler birbirinden farklıdır. Liu ve Li (2013)'ye göre oyuncuların birçoğu dijital oyunları rekabet için oynarken; bir kısım oyuncu kitlesi ise dijital oyunları hedonik keyif yani sosyal etkileşim, keyif, eğlence için oynamaktadır (Li, Liu, Xu ve Heikkilä, 2013). Merak, arkadaş edinme veya arkadaş çevresinde var olma, ebeveynlerin çocuğa sağladığı yetersiz destek, hayatın sorumluluklarından uzaklaşma isteği, başarı ihtiyacı tatmini, heyecan arayışı, rekabet isteği, kendi dünyasında otorite sahibi olma isteği, yalnızlık, stres, öfke gibi zorlayıcı duygulardan uzaklaşma isteği kişileri dijital oyunları oynamaya iten faktörler olarak kabul edilmektedir (Aydın, Alper ve Ünlü, 2015; Wan ve Chiou, 2006).

Doğru ve bilinçli oynanan dijital oyunlar kullanıcılara fayda sağlayabilmektedir. Çakır (2013) dijital oyunların çocukları yaratıcı aktivitelere yönlendirmesi, keyifli vakit için alan tanınması, küçük yaşlardan itibaren çocuklara teknolojiyi sevdirmesi ve teknolojiyle ilişki kurmalarını kolaylaştırması gibi yönleriyle olumlu yanlarını ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak dijital oyunların çocuklarda problemlerle başa çıkma, göz-el koordinasyonu sağlama yetilerini geliştirebileceği ve bunlar sayesinde özgüvenlerine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir (Çakır, 2013). Granic, Lobel ve Engels (2014) video oyunları oynamanın faydalarını çeşitli perspektiflerden; bilişsel (örneğin dikkat), motivasyonel (örneğin başarısızlık karşısında dayanıklılık), duygusal (örneğin ruh hali yönetimi) ve sosyal (örneğin olumlu sosyal davranış) yönden incelemiştir. Bilişsel faydalar göz önüne alındığında, nişancı oyunlarını tercih eden kullanıcıların, kontrol grubundaki kişilere göre daha hızlı ve daha doğru dikkat dağılımı, görsel işlemede daha yüksek uzamsal çözünürlük ve gelişmiş zihinsel döndürme yetenekleri gösterdiği ortaya konmuştur. Yayımlanan bir meta-analiz, ticari amaçlı satışa sunulan nişancı video oyunlarının yol açtığı uzamsal becerilerdeki gelişmelerin, benzer kabiliyetleri ilerletmeyi hedef alan resmi (lise veya üniversite derecelerinde) kursların sağladığı gelişmelerle kıyaslanabilir olduğunu göstermiştir (Granic, Lobel ve Engels, 2014).

Bilinçli oynanan dijital oyunlar, oyunlar içinde performans gösterilen görsel ve sonrasını düşünmeyi gerektiren görevlerde diğer oyunculara göre daha iyi performans gösterme ile ilgili bulunmuştur (Lumsden vd., 2016). Bu kişiler, oyunlar içerisinde

şekilleri ve renkleri fark etme ve ayırt etme açısından oynamayan kişilere göre daha başarılı ve süratlidir. Özetle, bilinçli bir şekilde dijital oyunları oynamayı tercih edenler bir takım görsel ve uzamsal görevlere daha iyi ve hızlı cevap verip, oyunun gerektirdiği hedeflere daha hızlı ve başarılı ulaşabilmektedir (Prot vd., 2014). Dijital oyunlar genelde faydasız ve zarar verici olarak görülse de bu oyunların doğru kullanımı sayesinde bu oyun ortamları aslında kalıcı, iyimser bir motivasyon stili geliştirebilir. Bu motivasyonel tarz, sırayla, okul ve iş bağlamlarına genellenebilir (Granic, Lobel ve Engels, 2014). Dijital oyunların duygusal faydaları ise henüz şaibelidir. Oyunlar yalnızca olumlu duygular uyandırmaz; video oyunları aynı zamanda hüsrana, öfke, kaygı ve üzüntü gibi bir dizi olumsuz duyguyu da tetikleyebilir. Bunun yanında özellikle puzzle gibi oyunların yarattığı olumlu duygu durumları da vardır (Fredrickson, 2001). Entertainment Software Association (2021) raporuna göre oyuncuların %90'ı video oyunlarının oyun yoluyla neşe getirdiğini belirtmiştir. Buna ek olarak %79'u oyunların kendilerine ilham verdiğini %87'si stresi azalttığını belirtmiştir. Özellikle eğitsel içerikli dijital oyunlar kişilerin kendilerine hedef koyma, çaba gösterme ve başarı duygusu yaşamasına yardımcı olmaktadır. Yine özellikle eğitsel içerikli ve stratejik oyunlar çoklu düşünme, planlama, problem çözme ve önceden öğrenilen bilgiyi kullanma yetilerinin gelişimine katkı sağlayabilmektedir. Dijital oyunların sosyal becerilerine olan etkileri de araştırmalara konu olmuştur. Oyuncuların %70'inden fazlası oyunlarını bir arkadaşlarıyla işbirliği yaparak veya rekabet ederek oynamaktadır (Entertainment Software Association, 2012). Oyuncuların iş birliği içinde olmasını, yardımlaşmasını, iletişim içinde olmasını gerektirecek şekilde tasarlanmış oyunlar kullanıcıların sosyal becerilerini geliştiren nitelikte özellikler taşıyabilmektedirler (Ewoldsen, Eno, Okdie, Velez, Guadagno ve DeCoster, 2012; Gentile ve Gentile, 2008).

2.1.5. Dijital Oyunların Negatif Etkileri

Dijital oyunların olumlu etkilerinin yanında özellikle genç yetişkinler ve çocuklar üzerinde dikkate alınması gereken olumsuz etkileri vardır. Araştırmalar, özellikle şiddet içeren dijital oyunların yalnızlık, anksiyete, depresif duygu durumu, şiddet eğilimi ve saldırganlık gibi ruhsal sorunlara sebep olabileceğini veya bu durumları şiddetlendirebileceğini ortaya koymuştur (Fischer, Kastenmüller ve Greitemeyer, 2010; Irmak ve Erdoğan, 2016; Kardeş, 2020; Sallayıcı ve Yöndem, 2020). Anand (2007)'in yaptığı çalışma video oyunlarına aşırı vakit harcamanın akademik başarıyı

olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Dijital oyunların saldırganlıkla olan ilişkisi birçok araştırmaya konu olmuştur (Fischer, Kastenmüller ve Greitemeyer, 2010; Glock ve Kneer, 2009; Wack ve Tantleff-Dunn, 2009). Yapılan bir meta-analizde şiddet içerikli video oyunlarının ‘uzun dönemde’ saldırganlığı tetiklediği görülmesine de ‘kısa dönemde’ saldırgan davranışları tetiklediği ortaya konmuştur (Anderson ve Bushman, 2001). Bununla beraber özellikle 18 yaş altı çocuk ve ergenlerde dijital oyunlarda aşırı vakit geçirmenin günlük aktiviteleri ve hareketli yaşamı engellemesi, düzenli ve sağlıklı beslenmeyi zorlaştırması sebebiyle obezite riskini artırmaktadır (Wack ve Tantleff-Dunn, 2009). Dijital oyun oynamanın obezite riskine etkisine yönelik sistematik çalışmalar az sayıda olsa da, gününün 5 saatinden fazlasını ekran önünde harcayan kişilerin obeziteye daha yatkın olduğu ortaya konmuştur (Çakır, 2013). Çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, dış mekan oyun alanlarının giderek azalmasının çocukları dijital oyunları oynamaya ittiğini belirtmiştir. Bu durum dijital oyunların oynanma yaşının okul öncesi yaşlarına kadar düşmesine, çocukların ekran önünde aşırı vakit harcamasına ve çocukların yüz yüze iletişimden uzaklaşmasına sebep olmaktadır (Rosen vd., 2014). Dijital oyunların kas ve iskelet sistemine etkilerini araştıran bir çalışma, bilgisayar kullanımı olan 6. sınıf öğrencilerinin yarısı vücudunun belli bölümlerinde ağrılar yaşadıklarını rapor etmiştir. Bu bölgeler özellikle boyun, sırt, omuz kısımlarıdır (Jacobs, Hudak ve McGiffert, 2009). Şiddet içeren dijital oyunlar, çocuklara şiddet ile sorunların çözülebileceği ve şiddetin amaca ulaşmak, birini yenmek veya hükmetmek için kullanılabileceği mesajını verir. Aynı zamanda dijital teknoloji temelli oyunlar, çocukların hareket etmeden veya enerji harcamadan kendileri ile bireysel zaman geçirmesine sebep olmaktadır. Bu sebeple onların pasif alıcı olmalarına sebep olarak çevrelerine karşı azaltabilmektedir (Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut, 2016). Dijital oyunların son yıllarda en çok konuşulan olumsuz etkilerinden biri de bağımlılığa yol açabilmesidir. Dijital teknolojiler beyindeki ödül sisteminin bozulmasına sebep olabilmekte ve kişiler bunlardan uzak kaldığında veya engellendiğinde bağımlılığa özgü davranışlar gösterebilmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiçler, 2018).

2.2. Dijital Oyun Bağımlılığı

Günümüzde dijital çağın getirdikleri ve teknolojinin etkisiyle, insanlar gerçek yaşamdan uzaklaşmaya ve sanal yaşama doğru yönelmeye başlamıştır. Sanal yaşama doğru olan yönelimden en fazla etkilenen alan ise, çocukların fiziksel ve psikolojik

gelişimini de etkileyen dijital oyunlardır (Açıkgöz ve Yaman, 2018). Aşırı oynama isteği ve oyundan fazlaca haz alma durumuyla ortaya çıkan dijital oyun bağımlılığı; çocuğun her zaman oyunu düşünmesi, kendini durduramaması, sürekli oyunla ilgilenmesi, her zaman oynamak istemesi, oyunu ve oyundaki karakterleri kendi yaşantısıyla ilişkilendirmesi olarak tanımlanır (Horzum, 2011).

Henüz bir hastalık olarak kabul edilmeyen, bilimsel araştırmalara konu olan dijital oyun bağımlılığı açıklanırken farklı kavramlar ile ifade edilmiştir. Bunlar “obsesif-kompulsif oyun oynama, aşırı oyun kullanımı, oyun bağımlılığı, problemlili oyun oynama davranışları ile patolojik oyun davranışları” gibi kavramlardır. Amerikan Psikiyatri Birliğinin (APA- 2014) geliştirdiği ve Mayıs 2013’de yayımladığı DSM 5’in (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5) üçüncü araştırma ekinde dijital oyun bağımlılığını, “internette oyun oynama bozuklukları (Internet Gaming Disorder)” olarak tanımlanmıştır (Irmak ve Erdoğan, 2016).

Gelişen teknolojinin etkisiyle değişen kültür, oyun etkinliklerini sanal etkinliğe dönüştürmüştür. Bu durum dijital oyunların çok fazla ve kontrol dışı kullanımının artmasına, çocuk ve gençler arasında yaygınlaşmasına ve popüler olmasına, bunun sonucu olarak da “dijital oyun bağımlılığı” kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak olması gereken sürelerde ve kontrollü olarak oynanan eğitici, öğretici ve geliştirici dijital oyunların, olumlu katkılarının olabileceği göz önünde bulundurulması gerektiği de unutulmamalıdır (Irmak ve Erdoğan, 2016). Net bir tanımı olmamasına rağmen, oyunların uzun süre ve kontrolsüz kullanımı olarak tanımlanan dijital oyun bağımlılığı aynı zamanda, bilgisayar oyun bağımlılığı, davranış bağımlılığı, internet bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı gibi bağımlılıkların içerisinde de yer almaktadır. Bu yeni bağımlılık türü ile bazı psikolojik sorunlar arasında bir ilişki olabileceği eğitimciler, psikologlar ve psikiyatristler tarafından kabul görmesi, bilim insanlarının bu alana yöneltmiştir (Öncel ve Tekin, 2015). Son yıllarda uzun süre oynamaya bağlı olarak sıklıkla karşımıza çıkan birçok bağımlılık türü vardır. Bunlardan bazıları oyun, internet, mobil telefon ve teknoloji bağımlılıklarıdır.

İnternet bağımlılığı başlığı altında değerlendirilen ve teknoloji bağımlılığının bir çeşidi olarak kabul gören dijital oyun bağımlılığı; “video oyunlarını oynama isteğiyle ilgili uyumsuz ve inatçı davranış” şeklinde tanımlanmaktadır. (Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014). Bir başka değerlendirmede “bilgisayar bağımlılığı” başlığı altında

değerlendirilen “dijital oyun bağımlılığı” konusu, artarak devam eden oynama davranışının bir sonucudur. (Hazar ve Hazar, 2017). Ayrıca davranışsal olan dijital oyun bağımlılığının madde bağımlılığından farkı, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencileri, yetişkinleri hatta hemen her yaştan birçok bireyi etkileyebilmektedir. Dijital oyun bağımlısı olan çocuklar sosyal izolasyon, fiziksel güçsüzlük, paranoya, aşırılık, gerçek ile fantezi arasında kafa karışıklıkları yaşamak gibi birçok olumsuzluklarla karşılaşabilmektedir (Kim vd., 2017).

Her yaştan kesimi etkileyen dijital oyunları daha çok çocuklar ve gençler oynamaktadır. Bu durum onları dijital oyun bağımlılığına karşı, yetişkinlere göre daha savunmasız yapmaktadır. Lemmens ve arkadaşları (2009), dijital oyun bağımlılığını “Sosyal ve/veya duygusal problemlere neden olan oyunların zorlayıcı, saplantılı, aşırı ve sorunlu kullanımı sonucu bu davranışı kontrol edilememesi” olarak tanımlamıştır. Daha önce yapılan ve 21 maddeden oluşan DSM tabanlı bağımlılık belirtilerinden yola çıkılarak geliştirilen dijital oyun bağımlılığı ölçütleri 7 maddede toplanmıştır (Lemmens vd., 2009). Bunlar:

- Belirginlik: Oyun oynamanın kişinin hayatındaki en mühim aktivite olması, kişiyi meşgul etmesi, oynamayı sürekli istemesiyle birlikte duygu ve düşüncelerine hâkim olmasıdır
- Hoşgörü (Tolerans): Bireyin oyun oynama sıklığının artması ile oyuna ayrılan zamanın sürekli artmasıdır.
- Ruh hali değişikliği: Bireylerin içinde buldukları bazı olumsuz duygu ve düşüncelerden uzak kalıp eğlenmek için oyunun rahatlatıcı ve sakinleştirici durumundan yararlanmak.
- Geri çekilme: Oyun sırasında aniden oluşan ve hoş olmayan (sinirlilik, huysuzluk, titreme gibi) fizyolojik durumların oluşmasıdır.
- Tekrarlama: Oyun oynama alışkanlığını kontrol edememe, aşırı oynama isteği ve oyunu sürekli oynama isteğinin geri gelmesidir.
- Çatışma: Sürekli oyun oynama davranışından dolayı oyuncunun etrafındakilerle tartışması, çatışma yaşaması ve aynı zamanda oyuna devam edebilmek içinde bu kişilere yalan söylemesi.

- Sorunlar: Aşırı oyun oynama davranışından kaynaklanan sorunlardır. İç çatışma, kontrol kaybı, mesleki sorunlar, eğitimsel sorunlar ve toplumsal sorunlar yaşamasıdır (Lemmens ve arkadaşları, 2009).

Dijital oyunlar her ne kadar kişiyi gerçek dünyadan uzaklaştırıyor olsa da gerçek hayatı tecrübe etmeyi, gerçekleri anlamayı ve anlamlandırmayı sağlayabilir. Bu noktada gerçek ile sanal arasında denge kurmak beceri ister. Bu beceriyi kazanmayı bilenler bağımlı olmadan hayatlarına kaldığı yerden devam edebilenlerdir. Ancak sanal ile gerçekler arasındaki dengeyi kuramaz ve beceriyi elde edemez ise, gerçek yaşamdan uzaklaşarak bağımlı hale gelebilirler. Bazı bireyler bu becerileri kazanamadıkları için gerçekle yaşama yeteneklerini de kaybedebilirler (Ögel, 2012). Horzum ve arkadaşlarına (2008) göre, bireylerin dijital (video) oyun oynama nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yapacak başka bir meşguliyetin olmaması,
- Eğlenmek ve meydan okumak,
- Sosyal iletişim, çeşitlilik, yarışma, canlandırıcı etki, hayali ortamlar sağlama,
- Zamanı veya süreyi harcamak,
- Rahatlama isteği ya da stresten uzaklaşmak,
- Uzun süreler boyunca oynayabileceği ve odaklanabileceği ortamı sağlama,
- İçinde yaşanılan zamandan uzaklaşma, dinlenme, asıl olan yaşamdan kaçma ve özgür olma arzusu (Horzum vd., 2008).

Yukarıda belirtilen nedenler incelendiğinde dijital oyun oynamanın sadece olumsuz durumlar ile ilişkilendirilmediği görülmektedir. Nitekim genç yaştaki bireylerin spor aktivitelerinin yanında yapabileceği okul kulüplerine katılmak, televizyon izlemek, kitap okumak, oyunculuk, resim yapmak, hikâye anlatma gibi etkinlikler dengeli bir eğlence aracı olarak görülmektedir. Bu bağlamda doğru bir planlama ile dijital oyun oynamanın da bu aktiviteler kadar dengeli bir aktivite olabileceği unutulmamalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken konu, bir bireyin hangi durumda dijital oyun bağımlısı olarak tanımlanacağıdır.

Doğru zamanda, gereken sürelerde ve gelişim seviyesine uygun dijital oyun oynama davranışı çeşitli gruplara, olumlu sağlık ve eğitim fırsatları sağlayabilir. Dijital oyunlar

tasarlanırken özenli ve doğru oyunlar ortaya konulması, eğitimin yardımcıları olma potansiyeli olarak kullanılmasını, gerçek yaşamda gerçekleşen durumların simülasyonlar oluşturulmasını ve psikomotor becerilerin artırılmasını sağlamada etkili olabilir (Griffiths, 2003). Griffiths (2009), eğer kişi dijital oyunları bağımlılık yapacak kadar çok aşırı oynuyor ise ne yapmak gerekir? sorusuna cevap olarak da, oyunlar ile ilgili kurallar koymanın önemine vurgu yapmaktadır. Çocuklar, ergenler hatta yetişkinler için tavsiyede bulunduğu, oyun oynamanın altın kuralları olarak belirlediği kurallardan bahsetmiştir. Bu kurallar oyunların içeriğinin ne olduğu, şiddetten uzak olması, bireysel değil grupça oynanabilen oyunların tercih edilmesi gerektiği, oyun oynama süresi, oyunun zamanlaması, oyunda verilen yönlendirmeler ve oyunları kademeli kısıtlama gibi kurallar olduğunu ve fayda sağlayacağını ifade etmektedir (Griffiths, 2009).

2.2.1. Dijital Oyun Bağımlılığının Belirtileri

Dijital oyunların zihni devamlı meşgul etmesi, sürekli oyunu düşündürmesi, günlük yapılması gereken işleri erteletmesi ve sosyal hayatı, eğitim hayatını, aile hayatını etkilemesi gibi nedenler bu belirtilerden bazılarıdır. Hatta sağlığımızla ilgili yaşanan olumsuzluklar dijital oyun oynamaya mâni olduğunda tepki göstermek, oyun için etrafındakilerle tartışmak, oynayamadığında kendinde bir eksiklik hissetmek gibi olumsuz davranışlar da dijital oyun bağımlılığı belirtilerinden bazılarıdır (Keskin ve Aral, 2021). Dijital oyun bağımlılığı belirtileri veya kriterleri ile ilgili yapılan araştırmalardan biri Kuss ve Griffiths (2012), tarafından gerçekleştirilmiştir. Belirlenen oyun bağımlılığı kriterleri şunlardır

- Yoksunluk belirtileri sergileme
- Ruh hali değişikliği
- Tolerans geliştirme
- Belirginlik
- Çatışma ve nüksetmedir (Kuss ve Griffiths 2012).

Tolerans, bireyin oyun süresini arttırmak istemesiyken belirginlik, bireyin oyunları hayatının merkezine alması ve sürekli oyunları düşünmesidir. Nüksetme, oyun oynama bağımlılığını kontrol ettikten sonra aynı davranışın tekrar ortaya çıkmasıdır. Yoksunluk belirtisi, bireyin oyun oynamasının kısıtlanması veya engellenmesi sonucu

verilen reaksiyon ile duygu durumudur. Ruh hali değişikliği, oyun sırasında meydana gelen heyecan, rahatlama ve ruhsal durum olarak ifade edilmektedir (Keskin ve Aral, 2021). Young (2010)'a göre, oyun bağımlısı olan oyuncularda görülen belirtiler şunlardır:

- nceliğini oyunlara vermek ve sürekli oyunu düşünmek
- Oyunda geçirdiği süre ve oyun oynama ile ilgili yalan söylememek,
- Yapması gereken aktivitelerle ilgilenmek yerine dijital oyunları tercih etmesi,
- Ailesinden, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve sosyal çevreden uzaklaşması,
- Oyuna getirilen süre kısıtlamasına karşı itaat etmemek
- Oyunu bir çıkış veya kaçış yolu olarak kullanmak,
- Yaşanmış veya yaşanacak olumsuz sonuçlara rağmen oyuna devam etme gibi belirtilerdir (Young, 2010).

Yukarıda sıralanan belirtilerin yanı sıra, oyunlara bağımlı hale gelen kişilerin her gün veya uzun zaman boyunca günde en az 4 saatten fazla oyun oynamak istedikleri ve oyunu oynayamayan kişilerin tedirgin ve asabi davranışlar gösterdikleri belirtilmektedir. Sadece oynama isteği ile ortaya çıkan bu uyarı işaretleri oyuncuların oyun bağımlısı olma ihtimaline işaret eden belirtilerin başında gelmektedir (Aktaş, 2018). Bu belirtilerin sonucu olarak ortaya çıkan bağımlılığın kişide kısa veya uzun dönem birçok etkisinin olacağı ve bu etkinin hangi yönde olacağı göz ardı edilmemelidir.

2.3. Dijital Oyun Bağımlılığı İle İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurtiçi alışmalar

Ağaoğlu ve Metin (2015), "Şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynama durumlarının incelenmesi" adlı alışması Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) eğitim gören ve görmeyen 4. ve 8. Sınıfa giden öğrencilerle yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada; BİLSEM'e giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere nazaran daha çok bilgisayar oyunu oynadıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber Bilsem ğrencisi olan 4. ve 8.sınıf ğrencilerinin tercih ettikleri oyunların daha çok macera, mantık ve zeka oyunları olduğunu ve Bilsem ğrencisi olmayan 4.ve 8.sınıf ğrencilerinin şiddet içerikli oyunlara daha çok yöneldikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Irmak ve Erdogan (2016) “Ergenler ve Genç Yetişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Genel Bakış” konulu bir makale hazırlamışlardır. Çalışma literatür taraması şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmada şu hususlara değinilmiştir; Ergenlerin ve gençlerin eskiden oyun parklarında ve sokakta oynadıkları oyunlar, son yıllarda yerini internet üzerinden veya atari salonlarında bilgisayar karşısında oynanan elektronik oyunlara bırakmıştır. Değişen bu kültür, ergenler ve gençler arasında dijital oyunlara olan tutkunun giderek artması ve bunların aşırı ve kontrolsüz kullanımından kaynaklanan bir durum olan “dijital oyun bağımlılığı” kavramını ortaya çıkarmıştır. Oyun bağımlılığı, psikiyatri literatüründe “oyun oynamaya harcanan zamanı kontrol edememe”, “diğer aktivitelere karşı ilgi kaybı”, “olumsuz etkilerine rağmen oynamaya devam etme” ve “oynamayınca psikolojik olarak yoksun hissetme” gibi belirtilerle karakterize edilen bir dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı, psikiyatri otoriteleri tarafından bir psikiyatrik bozukluk olarak yaygın bir şekilde kabul görmese de, bu bozukluğa eşlik eden sorunlar nedeniyle psikiyatriye başvuru sayısının artması, ailelerin destek ve çözüm arayışları, diğer bağımlılık türleri ile olan benzerlikleri, konunun incelenmesi açısından önem arz eden unsurlardır. Psikoloji topluluğu arasında dijital oyun bağımlılığının tedavisine olan ilgi giderek artmaktadır.

Ekinci vd. (2017) lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin spor yapma, cinsiyet, kalınan yer ve gelir düzeyine göre incelemeyi amaçlamıştır. Çeşitli köy, ilçe ve Kütahya il merkezinden rastgele seçilen 931 lise öğrencisinden (508, %54,6 kız ve 423, %45,4 erkek) gönüllü olarak bizzat katılmaları istendi. Lemmens ve arkadaşlarının (2009) Türkçe versiyonundaki kişisel bilgilere ek olarak veri toplama aracı olarak oyun bağımlılığı ölçeği kullanılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde yüzde (%) ve frekans (f) gibi betimleyici istatistiksel yöntemler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Sonuç olarak spora katılımın ve dijital oyun bağımlılığının; sportif faaliyetlere katılmayan öğrencilerde daha fazla bağımlılık olduğu belirlenmiştir. Katılımcı cinsiyetine göre erkek öğrencilerin daha fazla bağımlı olduğu belirlenmiştir. Gelir düzeyine göre grup arasındaki farkları görmek için yapılan post hoc testi, iyi gelir düzeyi ile kötü gelir düzeyi arasındaki farkların olduğunu, iyi gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha fazla bağımlı bulunduğunu göstermiştir.

Hazar (2019), dijital oyun bağımlılığı ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu iki kavram arasındaki ilişki üzerinden araştırma probleminin

çözümüne yönelik öneriler geliştirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Arama sonuçlarına göre, katılımcıların dijital oyun oynama motivasyonu ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca ebeveynleri dijital oyun oynayan katılımcılarda dijital oyun oynama motivasyonu ve dijital oyun bağımlılığı daha yüksek; Sporcu ehliyetine sahip katılımcılarda dijital oyun oynama motivasyonunun ve dijital oyun bağımlılığının daha düşük olması ve dijital oyun oynama motivasyonunun ve dijital oyun bağımlılığının yaşla paralel olarak arttığı bulgusu bu çalışmanın önemli sonuçları olarak belirlenmiştir.

Küçük ve Çakır (2020) yaptıkları çalışmada “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından” incelenmiştir. İncelenen değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne babanın çalışma durumudur. Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu Tokat’ın Erbaa ilçesinde yaşayan 193 kız, 140 erkek toplam 333 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan çalışmada verilerin toplanması “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ile “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada çıkan bulgularda ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları oranlarının ve saldırganlık oranlarının düşük seviyede bulunduğunu göstermiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dijital bağımlılık oranları istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. 8.sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık oranları ve saldırganlık oranları diğer sınıflara kıyasla daha yüksek ve istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Çocuklar için dijital bağımlılığı ölçeği ve saldırganlık ölçeğinde kardeş sayısı, ebeveynlerinin çalışma durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu araştırmadan çıkan sonuca göre; dijital oyun bağımlılığı düzeyi yükseldikçe saldırganlık davranışı da yükselmektedir.

2.3.2. Yurtdışı Çalışmalar

Kneer vd. (2014) dijital oyun bağımlılığı için risk faktörlerine ilişkin farkındalığı belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada dijital oyuncular ve danışmanlarla odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dijital oyunların, oyuncuları arasında oyun bağımlılığı geliştirmeye yönelik potansiyel tehlikeleri hem medyada hem de bilimsel araştırmalarda tartışılmaktadır. Şimdiye kadar yapılan araştırmalar, sosyal ortamlar, özellikler ve oyun güdülerinde birkaç potansiyel risk faktörü belirlemiştir. Kneer vd. (2018) çalışmalarında (bağımlı olmayan) oyuncular (N = 28) ve danışmanlar (N = 7) tarafından risk faktörleri algılarına ilişkin ilk içgörülerini

sağlamıştır. Her iki grupta bireysel görüşmeler yaparak, oyuncuların özellikle sosyal ortamları problemlili oyun davranışının gelişimi üzerindeki en önemli etki olarak adlandırdıklarını, danışmanların ise mevcut psikolojik problemlere daha fazla odaklandıkları tespit edilmiştir. Önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesine rehberlik etmek için her iki grubun deneyiminin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Jeong vd. (2017), dijital oyun bağımlılığını psikososyal sağlık açısından incelemişlerdir. Çalışmanın üç temel amacı vardır: (1) yalnızlık, depresyon, saldırganlık ve oyun bağımlılığı arasındaki ilişkileri çok boyutlu yapılar olarak ele alan ve saldırganlığı diğer psikososyal yapılar ile oyun bağımlılığı arasında bir aracı olarak sunan ikinci dereceden bir oyun bağımlılığı modeli önermek; (2) gerçek çevrimiçi oyun kullanıcılarından elde edilen anket verilerini kullanarak önerilen modeli ampirik olarak doğrulamak; ve (3) oyun politikalarını belirleyenlere dijital oyun bağımlılığı sorunlarıyla başa çıkmada yeni içgörüler sağlamaktır. Güney Kore'de daha önce herhangi bir dijital oyun (ör. video oyunları, çevrimdışı bilgisayar oyunları, internet oyunları, akıllı telefon oyunları, atari oyunları vb.) oynamış toplam 800 örnekle anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Elde edilen verilerle. Önerilen araştırma modelini doğrulamak için, bileşen tabanlı bir kısmi en küçük kareler (PLS) yapısal eşitlik modelleme tekniği olan SmartPLS kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital oyun bağımlılığı, yalnızlık, depresyon ve saldırganlık gibi psikososyal faktörlerle ilişkili olması nedeniyle artık ciddi psikososyal sağlık sorunlarından birisi olarak kabul edilmiştir. Yalnız ve depresif insanlar, dijital oyunların gerçek hayatta sosyal sorunlarını çözmek için bir araç olabileceğinden, oyunlara dalmaya eğilimlidirler. Aynı şekilde saldırganlık da hem psikolojik değişkenler (yalnızlık ve depresyon) hem de oyun bağımlılığı ile anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Saldırganlık, depresyonun oyun bağımlılığı üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Özellikle saldırganlık, oyun bağımlılığı ile yalnızlık ve depresyondan daha güçlü bir ilişki göstermektedir.

2.4. Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramının İngilizce karşılığı olan “alienation” kelimesi, Latince “alienatio” kelimesine dayanır (Schacht, 1970). Kavram hukuk, psikoloji, sosyoloji, teoloji gibi birçok disiplin tarafından kullanılmış ve bu disiplinlere göre değişen anlamlar içermiştir. Kavramın birincil kullanımı mülkiyet ile ilişkilidir ve hukuksal bir

terim olarak kullanılır. Bir sahipliğin, mülkiyetin ya da hakkın devrini ifade eder. İkincil kullanımı ise tıbbi bir terim olarak zihinsel bir bozukluk ya da deliliği ifade etmekte kullanılır. Üçüncü kullanımı en genel kullanım olan toplumsal ilişkilerde bireyler arasındaki bağların çözülmesini, düşmanca davranmayı ya da düşman olmayı, uzaklaşmayı ifade eder. Dördüncü olarak ise bireyin tanrı ile olan bağlarının bozulması, duyarsızlık ya da uyuşukluk halini ifade eder (Boudon ve Bourricaud, 2003; Glare, 2016; Schacht, 1970). Yabancılaşma sözcüğü Türkçeye Farsçadan geçen “yaban” sözcüğünden türemiştir. “Yaban”, çorak yer, verimsiz toprak; buradan türetilen “yabancı” ise çöle ait olan anlamına gelmektedir (Kiraz, 2011). Türk Dil Kurumu ise sözcüğü “belli tarihsel şartlarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması” (TDK, 2023) olarak tanımlamaktadır.

Bireyin yabancılaşması durumu yalnızca modern dönemde ortaya çıkmış bir durum değildir. Aksine yabancılaşmanın evrensel bir gerçek olduğu ve insanın varoluşundan bu yana görüldüğü yaygın kabul edilen bir görüştür (Pappenheim, 2002). Kavram literatüre Hegel ile girmiş olsa da çok daha eski kullanımlarına rastlamak mümkündür. Erken dönem teologların çalışmalarında insanın cennet bahçesinden kovulmasının ardından, tanrıdan kopuşunu yani tanrıdan yabancılaşmasını temsil ettiği görülmektedir (Williamson ve Cullingford, 1997).

Hegel’in yabancılaşma düşüncesinin temeli ise Rousseau’nun fikirlerine dayanmaktadır (Boudon ve Bourricaud, 2003). Rousseau’da yabancılaşma, insanın uygar bir toplumun oluşumuna katkı yapmak adına haklarından ve bireyselliğinden feragat ettiği olumlu bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Williamson ve Cullingford, 1997). Rousseau “toplum sözleşmesi” adlı yapıtında kişinin toplumsal sistemle bütünleşerek haklarını devrettiğini ve böylelikle yabancılaştığını ifade etmiştir (Ertoy, 2007). Hegel’de evren başlangıçta bütünsel bir birlik içindeyken bireysel bilincin ortaya çıkmasıyla zorunlu bir ayrışma yaşar ve yabancılaşma ortaya çıkar (Ertoy, 2007).

İş ve emek yabancılaşması fikrini ise ilk olarak ortaya atan düşünür Karl Marx’tır (Başaran, 2008). Çok temel bir tanımlamayla Marx’ın yabancılaşmaya bakışı, insanın yaratıcı ve üretken emeğinin, eylemlerinin ve insanlarla ilişkilerinin, bizzat kendi eylemleri aracılığıyla bağımsız bir biçim alması ve insanın kendi eylemleri sonucu ortaya çıkan ürüne, eylemin kendisine, kendi insani doğasına ve diğer insanlara karşı

yabancı hale gelmesi olarak özetlenebilir (Yılmaz, 2008). Marx, zenginliklerin toplumun bir kesiminde birikmesinin, şeylerin değerinin artmasının, insanın ve insan yaşamının değerinin düşmesi karşılığında sağlandığını öne sürer. Burada insan emeği bir nesneye dönüşmüştür. Ona göre yabancılaşmanın temel sebepleri iş bölümü ve mülkiyettir (Swingewood, 1998). Yabancılaşmanın en önemli işareti ise modern insanın aidiyet duygusundaki zayıflama, kendini hiç kimseye ya da hiçbir yere ait hissedememe duygusudur (Ertoy, 2007).

Fromm'a göre yabancılaşma, kişinin kendisini bir yabancı gibi algıladığı deneyim biçimidir. Kişi kendisini öylesine yabancı olarak duyumsar ki kendi dünyasının bile merkezinde değildir. Kendini, kendi eylemlerinin yaratıcısı olarak görmemeye başlar, aksine yapıp ettikleri, eylemleri ya da düşünceleri ve bunların meydana getirdiği sonuçlar kişinin boyun eğdiği hatta kutsal anlamlar yüklediği efendilere dönüşür. Yabancılaşmış insan hem etrafındaki diğer insanlardan hem de kendisinden kopmuş insandır (Fromm, 1996).

Amerikalı bir sosyal psikolog olan Melvin Seeman, 1959'da yaptığı çalışma ile yabancılaşmanın beş alt boyutunu belirlemiştir; Güçsüzlük boyutu, doğrudan Marx'ın kapitalist toplumdaki işçilerin durumuna ilişkin görüşlerine dayanmaktadır ve yabancılaşmanın temel fikirlerindedir (Seeman, 1959). Marx'ın kuramında bu boyut, kişinin karar alma süreçlerinden soyutlanarak ürettiği ürün üzerinde kontrol hakkından mahrum bırakılmasıdır (Büyükyılmaz, 2007). Seeman ise daha çok kişinin, yaşamını etkileyen konularda hakimiyet kuramaması, kendi yaşamı üzerinde denetimi kaybetmesi olarak tanımlar. Anlamsızlık boyutu; bireyin içinde bulunduğu olayları anlama, anlamlandırma durumunu ifade eder. Birey içinde bulunduğu durumlara anlam veremez, neye inanacağından veya herhangi bir konuda karar alırken hangi standartları dikkate alması gerektiğinden emin olamaz. Kuralsızlık boyutu; Durkheim'in anomi tanımından türetilmiştir. Toplumsal olarak onaylanmayan davranışların belirli hedeflere ulaşmak uğruna benimsenmesini ifade eder. Topluma yabancılaşma boyutu; kişinin toplumdaki ve yaşadığı kültürden uzaklaşması, toplumun yüksek değer atfettiği amaçlara ya da inançlara değer vermemesi durumudur. Kedine yabancılaşma boyutu; kişinin belirli bir davranışının, geleceğe yönelik beklentileri ile uyumsuzluğu, kişinin beklentilerinin dışına çıkarak farklı davranması olarak tanımlanabilir (Seeman, 1959). Kişi, yaratıcı insani doğasından uzaklaştıkça kendine de yabancılaşmaktadır (Ertoy, 2007).

Günümüzde güncelliğini korumaya devam eden yabancılaşma kavramı, günlük hayatta sıklıkla gözlemlenebilen, modern yaşamda ortaya çıkan toplumsal karakterli birçok sorunu da kapsamaktadır (Ertoý, 2007). Bu sorunlardan biri de işe yabancılaşmadır. İşe yabancılaşma en basit biçimiyle çalışanların yaptığı işe bağlılık hissetmemesi ve iş hayatına karşı isteksizlik olarak tanımlanabilir (Hirschfeld ve Feild, 2000: 790). Bireyin kariyer ya da mesleki gelişimi ile ilgili yaşadığı bir hayal kırıklığının bununla birlikte işin gereklerini yerine getirmede gösterdiği yetersizliğin yarattığı üzüntünün bir yansıması olarak ortaya çıkabilmektedir (Aiken ve Hage, 1966).

2.4.1. Yabancılaşma Kuramları

Yabancılaşma kavramının tarihsel gelişimi izlendiğinde kavramı ilk olarak Hegel'in kullandığı ancak daha çok Marx'ın çalışmalarından sonra görünür olduğu söylenebilir. Bu bölümde yabancılaşma kavramının daha anlaşılır olabilmesi açısından, kavramı temellendiren, gelişimine katkı yapan ve günümüzdeki anlama ulaşmasını sağlayan düşünürlerin görüşleri incelenmiştir.

2.4.1.1. George W. F. Hegel'e Göre Yabancılaşma

Hegel (1770-1831) felsefi anlamda yabancılaşma kavramını öznel, tarihsel ve kuramsal nitelikleriyle birlikte ele alan ilk düşünürdür ve kavramı çok yönlü olarak ele almıştır. Bu sebeple felsefi, psikolojik ya da sosyolojik olarak kavram ile ilgili yapılan çalışmalarda Hegel'in fikirlerine mutlaka yer verilmektedir (Ertoý, 2007). En temel haliyle yabancılaşma Hegel'e göre zihnin/düşüncenin/usun kendi özünden ayrılmasıdır (Overend, 1975). Hegel felsefi düşüncesini neredeyse yabancılaşma ve yabancılaşmayı aşma sorunu üzerine kurmuştur. Hegel'e göre evren kolektif akıldan meydana gelmiştir. Bu kolektif akıl madde üstü ve zamandan arınmış biçimdedir ve yabancılaşmayı aşmak kolektif bir bütünleşme ve kolektif akıl ile mümkün olacaktır (Çağıl, 1978).

Hegel, Fenomenoloji (Tin'in Görüngübilimi) adlı eserinde insanın yaşamını, bireyin kendine yabancılaşma süreci içinde tarif eder. Bahsettiği bu yaşam bireyin yalnızca biyolojik değil aynı zamanda tarihsel yaşamıdır. Yabancılaşmaya karşı verdiği mücadele insanın kurtuluş mücadelesidir (Hyppolite, 2010). Hegel kavramı iki farklı biçimde kullanmıştır. Yabancılaşma bir yandan birey ile toplumsal gerçeklik arasında var olan bir uyumsuzluk ya da ayrılığı ifade ederken diğer yandan bireyin özvarlığı ile

içinde bulunduğu konum arasındaki uyumsuzluktan kaynaklı kendine yabancılaşmayı ifade eder (Schacht, 1970). Hegel en çok insan ve toplumsal gerçeklik (sosyal, kültürel ve politik kurumlar üzerine kurulmuş manevi dünya) arasındaki ilişkiler ile ilgilenmiştir. Ona göre insanlık durumu, evrensellik ve bireysellik arasında sürekli var olan bir gerginliktir. İnsan iç gözlem yoluyla olgunlaşmamış bir evrensellik duygusundan kendi bireyselliğini güçlü biçimde hissettiği bir duygu durumuna geçer. Başka bir ifade ile bir bütünlük halindeyken tekillik haline geçer, ancak evrensellik, ruhsal her şeyin özü olduğundan bu süreç insanın manevi doğasıyla şiddetli bir uyumsuzluk yaratarak hızla yayılan bir yabancılaşmaya yol açar (Williamson ve Cullingford, 1997).

Hegel'e göre varlık durmadan gelişir ve ilerler. Bu gelişimin temelinde belirli bir amaca yönelik hareket eden "ilke" vardır. Bu ilke Hegel'in düşünce evreninde, yöneldiği soruna göre "ide, tin, us, tanrı, manevi ya da kültür varlığı gibi değişik şekillerde isimlendirilir. Tin ya da mutlak ruh kendini bulmak ve özgürlüğe kavuşmak için kendini aşar, kendi özünden dışarı taşar ve kendi özünden taşan tin doğayı oluşturur. Tinin kendi özünden taşması aynı zamanda kendi özünden uzaklaşması anlamına gelir. Yani tin özüne aykırı, kendine yabancı bir hale gelir. Bu çelişkiden kurtulmak içinse yeniden kendini aşması gerekir. Bunu da ancak doğa ile yeniden birleşerek başarabilir. Bu aşama yabancılaşmadan kurtulmak olarak ifade edilebilir (Bozkurt, 2005). Bu iki süreçte insan etkinliği iki yönlüdür. İnsan sınırsız ihtiyaçlarını karşılayabilmek için daha fazla etkinlikte bulunmak durumundadır. İnsan bu etkinlikler esnasında kendi yaratıcı özünü, maddesel nesnelere, toplumsal kurumlara ve kültürel ürünlere aktarmak suretiyle nesneleştirmektedir. İnsan emeğinin bu şekilde nesneleşmesi ise Hegel'e göre emeğin yabancılaşmasıdır (Tolan, 1991).

2.4.1.2. Feuerbach'e Göre Yabancılaşma

Ludwig Feuerbach (1804-1872)'ın felsefesi, yabancılaşmayı antropolojik bir sorun olarak görür. Ancak Feuerbach antropolojiyi psikoloji ile ilişkili olarak kullanır ve yabancılaşma sorununu insan bilincinin bir ayrılması, bölünmesi olarak dikkate alır. İnsanların bir tarafı maddi dünya ile, diğer tarafı ise tanrının dünyası, yani ideal dünya ile çevrilidir. Feuerbach, bu iki dünya ayrı kaldığı sürece yabancılaşma sorununun çözülemeyeceğini ifade eder (Horowitz, 1966).

Her ne kadar yabancılaşma kavramını ilk kullanan düşünür Hegel olsa da kavramı Feuerbach bir bilince kavuşturur. Feuerbach'a göre tanrı insanı değil, insan tanrıyı yaratır. İnsan kendi ideal yanlarını kendi dışında bir nesneye atfederek bir tanrı yaratır ve bu tanrıyı kusursuzluğun imgesi haline getirir. Yarattığı bu tanrı kusursuzlaştıkça insan umutsuz, kusurlu bir günahkara dönüşür ve sonunda kendi yarattığı tanrıyı kendi dışında ve kendisinden üstün bir varlık olarak görmeye başlar. İnsan tanrıya yüklediği bu özelliklerden vazgeçerken aslında kendi doğasını reddetmiş olur. Kendi üstün özelliklerini tanrıya yükledikçe, tanrıyı iyilik ve güç ile donattıkça kendini iyi ve güçlü olan her şeyden arındırır. Tanrısını büyüttükçe kendini küçültür, tanrısı zenginleşirken kendisi fakirleşir (Meriç, 1999 ; Schacht, 1970). Feuerbach'a göre yabancılaşma din yoluyla insan varlığının yeniden yapılandırılmasıdır ve inancın, insanın özünün yeniden birleşmesini gerektirdiği için yabancılaşmanın sebebi olduğunu savunur (Overend, 1975).

Feuerbach, Hegel'in insanın kendi kendisine yabancılaşmış olduğu fikrini benimserken, doğanın mutlak aklın yabancılaşmış bir biçimi olduğu iddiasını kabul etmemiştir (Overend, 1975). Hegel'in insanın varlığını, öz bilince indirgemiş olmasını da eleştirmiş ve insanın kendi kendine yabancılaşması olarak bir din eleştirisi geliştirmiştir. Hegel'in idealist felsefesini reddeden ve materyalizmi savunan Feuerbach bireyselliğe ve insanın bütünüyle biyolojik doğasına vurgu yapmıştır (Turner, 2006). Ancak idealist Hegel sosyolojik bir yabancılaşma görüşüne materyalist Feuerbach'tan daha çok yaklaşmıştır. Bunun nedeni Hegel'in özne olan varlık ile nesne olan dünyayı birbirine bağlayacak bir dizi faaliyetler yoluyla yabancılaşmanın üstesinden gelineceğini düşünürken, Feuerbach yabancılaşmanın çözümünü inancın nevrotik görünümünün aşılması olarak psikolojik bir yolda bulmuş olmasıdır (Horowitz, 1966). Ona göre insan yabancılaşmadan, kendi temel niteliklerini atfederek kurguladığı tanrı yanılısamasının farkına vararak, kendi özüne yeniden sahip olmak suretiyle kurtulacaktır. Böylelikle insanlar yeryüzünde kardeşliği yeniden yaşayacaklardır (Balibar, 1996).

2.4.1.3. Karl Marx'e Göre Yabancılaşma

Karl Marx (1818-1893) yabancılaşma kuramının merkezine üretken faaliyet içinde bulunan insanı alır; insanın yaşam koşullarını ve bu koşullarda insanların nasıl bir hayat sürdürdüklerini anlamaya çalışır (Ollman, 2012: 213). Marx'a göre yabancılaşma,

Hegel’de olduğu gibi mutlak ruhun kendi sonsuz özgürlüğüne kavuştuğu, geçirilmesi gereken zorunlu ve pozitif bir süreç değil; insan hayatında, belirli ekonomik, sosyal ve kültürel koşullarda ortaya çıkan, zaman ve mekân bağlamı bulunan ve yine insanın kendisinin ortadan kaldıracacağı bir hata, bir kusurdur (Kızıltan, 1986: 20; Ollman, 2012: 215). Yani Marx insanın özünü soyut bir şey olarak değil, insanın üretim etkinliğinin kendisi olarak düşünür. İnsanın üretken ve yaratıcı doğası insan türünün temel özelliği, yaşam etkinliğinin özüdür (Çelik, 2011). Üretim etkinliği insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Hayvanlar da üretim yaparlar ancak bu üretim kendi fiziksel potansiyelleri çerçevesinde ve sadece ihtiyaçları doğrultusundadır. Oysa insan sadece kendi ihtiyaçlarına değil diğer türlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak ve hatta ihtiyaç hissetmediği şeyleri de kendi fiziksel kapasitesinin üzerinde ve onu aşarak üretir. Yabancılaşma insanın bu en temel insani özelliğini hayvansal bir boyuta indirger. İnsanı sadece bedeniyle çalışabildiği ve sadece gereksinimlerini karşılayabildiği seviyeye düşürür (Marx, 2003).

İlkel-komünal bir toplumda, sınıflı toplumlarda olduğu gibi çok çeşitli insan varoluşu bulunmadığından yabancılaşmadan da söz etmek mümkün değildir. Sınıflı toplumlardaki bu çok çeşitliliğin sebeplerinden biri de iş bölümüdür. İş bölümü sonucunda birbirine benzeyen işlerde çalışan halk grupları çeşitli sınıfları oluşturmuştur. Bu durumda yabancılaşmanın sınıflı toplum var olduğundan beri, insan yaşamında yer aldığı söylemek mümkündür (Kulak, 2011). Sermaye birikimi arttıkça iş bölümü artar, işçi, emeğine gittikçe daha bağımlı olur. İş bölümünün artmış olduğu bir durumda işçinin emeğini başka bir biçimde ortaya koyması güçleşir çünkü iş bölümü insanın var olan diğer yeteneklerinin körleşmesine sebep olur (Marx, 2013). Böylelikle insan, fiziksel ve manevi baskı altında, gittikçe makineleşir ve insani özelliklerini yitirerek yabancılaşır (Marx, 2013).

Marx yabancılaşma kavramını ilk defa 1844 Elyazmaları adlı eserinde ele almıştır. Bu eserde ücretli insan emeğinin yabancılaşmasının anlamını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Buradaki düşüncelerini oluştururken Rousseau, Feuerbach, Proudhon, Hegel gibi düşünürlerin; aynı zamanda Adam Smith, Say, Ricardo ve Sismondi gibi ekonomistlerin düşüncelerini de takip etmiştir (Balibar, 1996). Marx için emek ve iş bölümü yabancılaşmanın önemli göstergelerindedir. Emek insanın fiziksel ve zihinsel gücü yoluyla doğayla kurduğu ilişki ve bu ilişki sonucunda ortaya çıkan işlevsel ya da sanatsal, fiziksel ya da zihinsel üründür. Bu ürün ile insan kendini

gerçekleştirir, kendine yeni bir evren yaratır. Ancak özel mülkiyet ve iş bölümünün ortaya çıkışıyla emek temel niteliğin kaybetmiştir (Tolan, 1980). Özellikle emek yabancılaşması üzerinde duran Marx, işçinin zenginlik ürettiği ölçüde yoksullaşacağını ve ne kadar çok nesne üretirse o kadar az şeye sahip olacağını belirtir. İşçinin emeği yalnızca metalleri değil, işçinin kendisini de bir meta olarak üretir. Emek, ürününü başka bir nesneye aktarmış ve maddeleşmiştir. Dolayısıyla emek sonucu ortaya çıkan ürün, emeğin kendisine ve üretime yabancı olarak işçinin karşısına çıkmaktadır (Marx, 2013).

Her şeyin insanın kendi dışında bir gücün egemenliğinde olması yabancılaşmanın en temel işaretlerindedir. Bu sadece işçiler için değil aynı zamanda kapitalist ve gerçek anlamda üretime katılmayan sermaye sahipleri için de geçerlidir. İşçi kendi üretim etkinliği ile kendi insan doğasına yabancılaşırken, çalışıp üretmeyen kapitalist ise kendi doğasının temeli olan üretmek eyleminde bulunmadığı için kendi doğasına yabancılaşır (Marx, 2003 ; Ollman, 2012).

Marx'a göre iş, sadece dar anlamıyla ücretli emek değil, yaratıcı, bilinçli bir faaliyet ve aynı zamanda insan doğasının temelidir (Ferguson ve Lavalette, 2004). Dolayısıyla yabancılaşma tek boyutlu bir kavram değildir. Marx temel olarak yabancılaşmayı emeğin ürününe yabancılaşma, üretim süreçlerine yabancılaşma ve topluma yabancılaşma olarak üç boyuta ayırmıştır (Nair ve Vohra, 2012). Kapitalist sistemde, sadece nihai ürün değil aynı zamanda iş süreci de işi yapan kişi tarafından değil, başkaları tarafından denetlenir. Bu da işçinin iş süreçleri üzerindeki bir denetiminin olmadığı anlamına gelir (Ferguson ve Lavalette, 2004). İnsanın neyi yapacağına ve nasıl yapacağına kendisinin karar veremiyor oluşu onu işinden yani kendi ürününden koparmaktadır (Ollman, 2012). İnsanın doğasının temeli iş yapmak/üretmek olduğundan insan hem ürününe hem üretim sürecine yabancılaşarak kendi doğasında da yabancılaşmaktadır (Ferguson ve Lavalette, 2004). Kapitalizm sadece işçilerin yabancılaşmasını meydana getirmez, sınıflar arasında da bir yabancılaşmayı teşvik eder. İşçi sınıfına karşı aynı tarafta duran sermaye sahipleri kendi aralarında sürekli bir rekabet içinde bulunmaktadır (Swain, 2013). Hem işçi sınıfı içinde hem de sermaye sahipleri arasındaki bu rekabet çoğu zaman insani bir iş birliğini imkânsız hale getirir ve insanlar arasında bir kopmayı meydana getirir. Bu da insanın insana yabancılaşmasıdır (Ollman, 2012).

2.4.1.4. Herbert Marcuse'ye Göre Yabancılaşma

Herbert Marcuse (1898-1979) eserlerinde genel itibariyle Hegel ve Marx'ın düşüncelerini ele almış ve bu düşünceleri eleştirel bir bakış açısıyla yorumlamıştır. Özellikle Marx'ın diyalektik yöntemini daha anlaşılır hale getirmek için uğraş vermiştir (Ertoy, 2007).

Marksist teori yabancılaşmış emek ile insanın kendini gerçekleştirmesine yarayan emek arasında belirgin bir ayırımı yapmıştır. Buna göre insanların özgür olabilmesi için, mevcut çalışma biçimlerinden tamamen farklı, yeni bir toplumsal çalışma biçimine ve dolayısıyla da yeni bir toplumsal düzene ihtiyaç vardır. Bu yeni düzende insanlar kendi öz yetenekleri doğrultusunda çalışır. Yaşamak için gerekli maddelerin üretimi, insanların temel uğraşı olarak bütün zamanlarını kaplamaz. Böylelikle yabancılaşma da ortadan kalkar. Bu yeni düzende yaşamın değeri çalışma zamanına göre değil boş zamana göre belirlenir (Marcuse, t.y.). Marcuse'a göre yabancılaşma, çalışma zamanının kademeli olarak azaltılmasıyla bir nebze önlenebilir ancak yine de çalışma zamanı her zaman özgürlükleri kısıtlamaya devam edecektir. Zorunlu emeğin nitelikli hale gelmesi çalışma zamanının çok olmasıyla ilişkili değildir. Kapitalist sistemdeki gerçek dışı otomatik işlerin ortadan kalkması zamanın azalması karşısında, niteliğin artmasını sağlayacaktır. Ancak böyle bir dönüşümün yaşanabilmesi için farklı bir duyarlılık ve bilince sahip insanlardan oluşan bir toplum gereklidir (Marcuse, 2013).

Kapitalist toplumda bireyin denetleyemediği, kendi dışındaki güçler tarafından belirlenen ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Bireyin çok çeşitli ürünler arasından, gerçek olmayan ihtiyaçları için seçim yapabiliyor olması onun gerçekte özgür olduğunu göstermemektedir. Yabancılaşan toplumda birey savurganlığı ihtiyaç, yok etmeyi var etme gibi algılar ve artık nesnel dünya insanın bir uzvuna dönüşmüştür. Nesnel, insanların kendilerini tanımladıkları ve kendilerini onlarla var ettikleri bir temel değere dönüşmüştür. Etraflarını saran eşyaların nitelikleri insanın kendi öz niteliklerinin yerine geçmiştir. İnsanlar tüketimin kölesi durumuna getirilmişlerdir (Marcuse, 1990). Marcuse, gerçek ve sahte ihtiyaçlar arasında Marksist bir ayırım yapar ve sosyalist bir toplum kurulursa insanların özgür ve mutlu olacağını çünkü gerçek ihtiyaçlarının karşılanacağını ifade eder. Kapitalist toplumda ise insanlar, maddi ihtiyaçları karşılanırsa bile psikolojik ve sahte ihtiyaçlara bağımlı kıldıkları bir düzende yaşarlar (Baker, 1984). Ancak üretimin millileştirilmesinin yabancılaşmayı engellemeyeceğini

düşünür ve çalışma zamanının toplumun zenginliğinin ölçüldüğü temel unsur olması durumunda yabancılaşmanın süreceğini dile getirir (Marcuse, t.y.).

Marx'ın aksine Marcuse yabancılaşmayı ücretli emeğin, meta değişiminin veya kapitalizmin sonucu olarak görmez. Ona göre kötücül olan sanayi ve teknolojidir. Yani yabancılaşma, işleyen kötücül mekanizmanın sonucudur. Marx kapitalizmden sosyalizme geçişi, işçi sınıfının teknolojik araçları korurken kapitalizmin politik aygıtını yok ettiği bir devrim olarak görür. Ancak Marcuse teknolojik araçların da yok edilmesi gerektiğini savunur (Baker, 1984). Bunun sebebi; teknoloji sayesinde çok hızlı gelişen otomasyon, emeğin yerini makinaların almasına yol açar, ancak makinalar daha az işgücüne ihtiyaç duymalarına rağmen daha fazla denetlemeye ihtiyaç duyarlar. Böylelikle bireyler bütün zamanlarını makinelerin karşısında otomatik tepkiler vererek geçirmek durumunda kalırlar ki, Marcus bunun tam olarak bir kölelik olduğunu söyler. Bu kölelik sadece fabrikada çalışan işçiler için değil banka memuru, televizyon sunucusu ya da herhangi bir satıcı için de yani kısaca diğer bütün meslek gurupları için de geçerlidir. Teknolojinin getirdiği standartlaşma, tekdüze bir üretim biçiminin meydana getirdiğinden üretici meslek guruplarıyla üretici olmayanların bu anlamda birbirleriyle benzemelerine yol açar (Tolan, 1980). Marcuse, mevcut toplumsal düzende yabancılaşmanın neredeyse insanın kaderi olduğunu düşünür ve bunun çözümü için de bir öneri de bulunmaz. İnsanların en azından birkaç kuşak boyunca yabancılaşma olgusunu kabullenip ona uyum göstermeleri gerekeceğini dolaylı biçimde ifade eder (Kızıltan, 1986). Marx'ın işçi sınıfını yabancılaşmayı ortadan kaldıracabilecek yegâne güç olduğu görüşüne de katılmaz. Ona göre işçiler, sistemle fazlasıyla bütünleşmiş olduklarından bu değişimi meydana getirmeleri mümkün değildir; değişimi getirecek olan kesim, toplumun dışına itilenler, etnik azınlıklar, öğrenci gurupları gibi marjinal olarak adlandırılan guruplardır (Tolan, 1991).

Psikolojide, yabancılaşma genellikle kişinin kendi duygularından, düşüncelerinden veya kimliğinden kopma veya izolasyon hissiyle ilgilidir. Kendini tanımama veya kişinin gerçek arzu ve değerlerinden kopuk hissetme deneyimi olarak kabul edilmektedir (O'Donohue ve Nelson, 2014). Bu psikolojik yabancılaşma, amaçsızlık duygusuna, kaygıya ve hatta depresyona yol açabilir. Kişisel gelişimi ve esenliği engelleyebilecek şekilde, öz farkındalık eksikliği veya kişinin duygularını ve motivasyonlarını anlayamaması olarak ortaya çıkabilir (Ventriglio ve Bhugra, 2019).

Psikolojik kuramlar ışığında eğitim alanında yabancılaşma öğrencilerin kendilerini öğrenme sürecinden, öğretilen içerikten, eğitim kurumundan ve hatta öğretmenlerden kopuk veya yabancılaşmış hissettikleri bir durumu ifade eder (Lian vd., 2022). Bu kopukluk hissi, müfredat ile gerçek yaşam deneyimleri arasındaki ilgi eksikliği, aşırı katı öğretim yöntemleri veya destekleyici olmayan bir öğrenme ortamı gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Eğitime yabancılaşma, öğrencilerin katılımını, motivasyonunu ve akademik performansını olumsuz etkileyerek öğrenmeye karşı ilgisizliğe ve potansiyel okulu bırakma oranlarına yol açabilir (Pace ve Hemmings, 2006).

2.5. Okula Yabancılaşma

Okula yabancılaşma kavramı, kişinin arkadaş, öğretmen, okulun yapısı ve yakın çevresi karşısında alakasını kaybetmesi durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı bir ifadeyle, Okula yabancılaşma, öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak okul ortamından uzaklaşma durumu olarak tanımlanabilir (Atmaca, 2020). Öğrenciler okula yabancılaşma yaşadıklarında, akranlarına kıyasla okul topluluğu içinde daha az kabul gören davranışlar sergileme eğilimindedirler (Liazos, 1978; Türk, 2013).

Bir öğrenci okula yabancılaştığında, sadece bilgi ve eğitim süreçlerinden değil, aynı zamanda okul hayatının genel anlamından da kopar. Bu kopuş, öğrencinin öğrenmeye olan ilgisinin azalmasına, eğitimin sıradan ve sevimsiz görünmesine neden olabilir (Sidorkin, 2004). Bunların yanı sıra sıkıcı ve monoton süreçler, okulların bürokratik yapısı, kalabalık sınıflar, merkezi sınavların ve müfredatın sürekli değişmesi, etkisiz öğretim yöntemleri, hızla gelişen teknolojik materyaller, ilgisiz ve ilgisiz olmak gibi öğrencilerin eğitimden kopmasına katkıda bulunan birçok faktör daha vardır. Bu faktörler toplu olarak öğrencinin eğitim sisteminden yabancılaşmasına katkıda bulunur (Sidorkin, 2004; Yılmaz, ve Sarpkaya, 2009).

Yabancılaşma, okulu terk etmenin yalnızca güçlü bir habercisi olmakla kalmaz, aynı zamanda çeşitli uyumsuz işlevlere de hizmet eder. Bireyin bakış açısına göre, yabancılaşmış öğrenciler, bir öğrenme ve eğitim kurumu olarak okula başarısız bir şekilde bağlanma ve daha fazla akademik nitelik eksikliği dahil olmak üzere birçok olumsuz deneyimle okulu terk ederler (Frey vd., 2009, Tarquin ve Cook-Cottone, 2008). Kurumsal bakış açısından, asgari öğrenci katılımıyla ve azaltılmış eğitim faydalarıyla yıllarca süren eğitim, yabancılaşmanın maliyetidir. Ayrıca, öğrenme ve

gelişme kurumlarına yabancılaşma, kurumsallaşmış öğrenme süreçlerine karşı yaşam boyu bir isteksizliğe neden olabilir. Okula yabancılaşan öğrenciler, diğer kurumsal öğrenme süreçlerine de pek ilgi duymayabilir. Olumsuz okul deneyimleri (örneğin, akademik başarısızlık, okuldan uzaklaştırma) okula benzer ortamlarda öğrenmeye yönelik tutumları etkileyebilir (Osler ve Hill, 1999).

Ryan ve Deci'ye (2000) göre yabancılaşma sosyolojik, psikolojik ve eğitimsel kökleri olan bir kavramdır. Bu üç yaklaşımın kesişimi, yabancılaşmanın motivasyonla bağlantısında yatmaktadır. Bu bakış açısından, okula yabancılaşma, genel akademik motivasyonsuzluğun bir parçası ya da bağlantılı olarak görülebilir. Bununla birlikte, okula yabancılaşma, motivasyonsuzlukla özdeş değildir, ancak Legault ve diğerleri (2006) tarafından önerilen motivasyonsuzluk biçimini tamamlayan özel bir biçimdir. Green-Demers ve diğerleri (2008) okula yabancılaşmayı fenomenolojik bir bakış açısıyla tanımlamaktadır. Buna göre; Yabancılaşma, bireyin akademik ortamın çeşitli boyutlarından bilişsel ve duygusal mesafesini temsil eder. Dış baskı onları öğrenmeye zorladığı için yüzeysel düzeyde yabancılaşmış öğrenciler öğrenci olarak işlev görebilir. Bununla birlikte, dışsal olarak motive olmuş öğrencilerin aksine, okulda öğrenmekten fayda sağlamazlar veya öğrenci olarak bir kimlik geliştirmezler. Okula yabancılaşma, motivasyonsuz bir eğilimden kaynaklanan bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Newmann vd., 1992).

Başarılı öğrenmenin bir ön koşulu olarak okul kültürü ve okula bağlılığın önemine işaret eden Newmann (1981) yabancılaşmayı önlemek veya azaltmak için bazı öneriler getirmiştir. Newmann (1981) Okul kültürünün şu altı özelliğine atıfta bulunur:

- (1) Öğrencilerin gönüllü katılımı,
- (2) Öğrencilerin politika kararlarına ve yönetimine katılımı,
- (3) Açık ve tutarlı eğitim hedefleri,
- (4) Okul personeli ile genişletilmiş ve işbirlikçi ilişkiler,
- (5) Öğrenciler için anlamlı olan işler ve
- (6) Küçük okul, sınıf veya grup boyutu.

Bununla birlikte, bu yönler çok genel bir düzeyi temsil eder ve bunların okula yabancılaşmayla özel ilişkisinin ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekir. Bu bağlamda, Finn (1989), öğrencilerin okul çıktıkları için üç aracı değişkenin rolünü özetlemiştir:

sınıf etkinlikleri (örneğin, öğrenme ve öğretime katılım), okula katılım (örneğin, okul etkinliklerine katılım) ve okullarıyla özdeşleşme (örneğin, bir sosyal ağ olarak okula bağlılık hissetme). Finn'e (1989) göre, iki konu okul başarısıyla özel olarak ilgilidir - özdeşleşme ve katılım: "Hem aidiyet duygusunu hem de okulla ilgili sonuçlara değer vermeyi içeren okulla özdeşleşme, kademeli olarak gelişir. Sonuçlar her zaman olumlu olarak değerlendirilmese bile genci katılmaya devam etmeye yatkın hale getirir. Özdeşleşmeme, kişiyi okulla ilgili faaliyetlere devam etmemeye yatkın hale getirerek daha az başarılı sonuçlara ve duygusal ve fiziksel geri çekilmeye yol açar. Sonuç olarak öğrenci okula yabancılaşmaya başlar. Özdeşleşme ve katılım olmak üzere her iki yön de yabancılaşmış öğrencilerde zayıf bir şekilde gelişmiştir. Legault ve diğerleri (2006), kalıcı akademik motivasyonsuzluk veya düşük motivasyon, okula yönelik özne saygısızlığın akademik hayal kırıklığı ve sınıfta olumlu geri bildirim eksikliği ile ilişkili olduğunu bildirmiştir.

2.5.1. Okula Yabancılaşmanın Nedenleri

Okula yabancılaşma, öğrencilerin eğitim ortamında yaşadıkları ayrılma, ayrılma ve yabancılaşma duygularını ifade eder. Okula yabancılaşmanın arkasındaki faktörleri anlamak, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamını teşvik eden etkili stratejiler geliştirmek için eğitimciler, politika yapımcılar ve ebeveynler için çok önemlidir (Gedik, 2014). Bu nedenleri belirleyerek, yabancılaşmayı azaltmak ve lise öğrencileri arasında aidiyet duygusunu, motivasyonu ve akademik başarıyı geliştirmek için çeşitli stratejiler geliştirmekte fayda vardır. Literatürde okula yabancılaşmanın çeşitli nedenleri ifade edilmiştir. Bu nedenler şu şekilde sıralanabilir;

Akademik Baskılar ve Beklentiler: Yüksek düzeyde akademik baskı ve gerçekçi olmayan beklentiler, öğrenciler arasında okula yabancılaşmaya yol açabilir. Standartlaştırılmış testlere yoğun odaklanma, ağır iş yükleri ve sürekli yüksek notlar alma kaygısı ve stres yaratarak öğrencilerin öğrenme sürecinden kopmalarına neden olabilir (Kaya ve Sarı, 2023).

Alakasız veya Esnek Olmayan Müfredat: Müfredat, öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olmadığı veya bireysel ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uymadığında, yabancılaşmaya yol açabilir. Öğrenciler, öğretilen materyalden kopuk hissedebilir,

onu monoton veya kullanışsız olarak algılayabilir ve böylece öğrenme sürecine dahil olma motivasyonlarını azaltabilir (Emdin, 2010).

Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Eksikliği: Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ve destekleyici ilişkiler, elverişli bir öğrenme ortamının geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynar. Öğretmenler ve öğrenciler arasında bir bağ ve anlayış eksikliği olduğunda, akademik yolculukta yabancılaşma ve ilgisizlik duygularına yol açabilir (Emdin, 2010).

Sosyal Dışlanma ve Akran Baskısı: Bir lisedeki sosyal dinamikler, öğrencilerin aidiyet duygularını önemli ölçüde etkileyebilir. Belirli normlara uymak için sosyal dışlanma, zorbalık veya akran baskısı deneyimleri, öğrenciler dışlanmış hissedebilecekleri veya gerçek benliklerini ifade edemeyebilecekleri için yabancılaşmaya yol açabilir (Cullingford ve Morrison, 1997).

Yetersiz Destek Sistemleri: Danışmanlık hizmetlerine veya akademik yardıma sınırlı erişim gibi okul içindeki yetersiz destek sistemleri yabancılaşmaya katkıda bulunabilir. Akademik veya duygusal olarak mücadele eden öğrenciler, yardım aramak için uygun yollar olmadan kendilerini izole edilmiş ve cesaretleri kırılmış hissedebilirler (Stieler-Hunt ve Jones, 2017).

Haksızlık ve Haksız Muamele Algısı: Kayırmacılık veya önyargılı disiplin uygulamaları gibi muamelede algılanan eşitsizlikler, öğrenciler arasında adaletsizlik ve yabancılaşma duygularına yol açabilir. Öğrenciler kendilerine adil davranılmadığına inanmaları, eğitim sistemine olan güvenlerini sarsabilir (Zembylas ve Chubbuck, 2009).

Ders Dışı Katılım Eksikliği: Müfredat dışı etkinliklere katılmak, okul topluluğuna ait olma ve bağlantı duygusunu geliştirebilir. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun müfredat dışı etkinliklere katılma fırsatları olmadığında kendilerini okul ortamından kopmuş hissedebilirler (Wang ve Degol, 2014).

Aile ve Sosyoekonomik Faktörler: Aile sorunları veya sosyoekonomik zorluklar gibi dış faktörler de okula yabancılaşmayı etkileyebilir. Okul dışında zor koşullarla uğraşan öğrenciler, akademik uğraşlarına odaklanmakta zorlanabilirler ve bu da okuldan ayrılmalarına neden olabilir (Karacabey ve Boyacı, 2018).

Okula yabancılaşmanın nedenlerini anlamak, hedeflenen müdahaleleri uygulamak ve lise öğrencileri için destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için çok

önemlidir. Bu faktörleri ele alarak, eğitimciler ve paydaşlar öğrenciler arasında bir aidiyet duygusu, motivasyon ve genel refahı geliştirebilir, olumlu akademik deneyimleri ve başarıyı teşvik edebilir.

2.5.2. Okula Yabancılaşmanın Sonuçları

Okula yabancılaşma, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal refahını önemli ölçüde etkileyebilecek olan eğitim ortamından kopma, kopukluk ve yabancılaşma duygularını ifade eder (Karacabey, 2018). Okula yabancılaşmanın yansımalarını anlamak, eğitimciler, ebeveynler ve politika yapımcılar için, olumsuz etkilerini hafifletmeye ve öğrenciler için olumlu sonuçları teşvik etmeye yardımcı olabilecek etkili müdahaleler ve destek sistemleri uygulamak için çok önemlidir (Avcı, 2012). Okula yabancılaşmanın sonuçları, bir öğrencinin yaşamının çeşitli yönleri üzerinde geniş kapsamlı etkilere sahip olabilir. Okula yabancılaşmanın yaygın sonuçlarından bazıları şu şekildedir;

- Yabancılaşmış öğrenciler genellikle akademik performansta düşüş yaşamaktadırlar. Çalışmalarında motivasyon ve ilgiden yoksun olabilirler, bu da düşük notlara ve düşük akademik başarıya yol açar (Chere ve Hlalele, 2014).
- Okul ortamından kopuk hissetmek, okulu bırakma riskinin artmasına katkıda bulunabilir. Yabancılaşmış öğrenciler, eğitimlerine devam etmenin çok da gerekli olmadığını düşünürler. Bu da onların okuldan uzaklaşmalarına ve sonunda okuldan erken ayrılmalarına yol açabilir (Rumberger ve Larson, 1998).
- Okula yabancılaşma, stres, endişe ve yalnızlık duyguları gibi olumsuz duygusal deneyimlere yol açabilir. Akranlardan ve öğretmenlerden izolasyon ve kopukluk hissi, bir öğrencinin duygusal refahını olumsuz etkileyebilir (Kaya vd., 2022).
- Yabancılaşmış öğrenciler, meydan okuma, okuldan kaçma ve sınıfta aksamalar dahil olmak üzere davranış sorunları sergileyebilir. Öğrenme ortamından kopmaları, eyleme geçme veya isyankar davranış olarak ortaya çıkabilir (McFarland, 2001).
- Okulda kendini yabancılaşmış hissetmek, öğrencinin benlik saygısında ve özgüveninde düşüşe neden olabilir. Öğrenciler eğitim ortamında bağlantılarının koptuğunu veya değer verilmediğini hissettiklerinde, bu onların öz-değer

duygularını ve yeteneklerine olan inançlarını olumsuz etkileyebilir (Sarıkaya, 2015).

- Yabancılaşmış öğrenciler, olumlu sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek için mücadele edebilirler. Akranlar ve öğretmenlerle etkileşimin olmaması, temel sosyal becerilerin gelişimini engelleyebilir ve kişilerarası etkileşimlerde daha fazla izolasyona ve zorluklara yol açabilir (Juvonen vd., 2012).
- Okula yabancılaşmanın öğrencinin gelecekteki fırsatları üzerinde uzun vadeli sonuçları olabilir. Akademik yetersizlik ve artan okul terki oranları, onların yükseköğrenim seçeneklerini ve kariyer olasılıklarını sınırlayabilir ve potansiyel olarak yaşam sonuçlarının azalmasına yol açabilir (Kupchik ve Catlaw, 2015).
- Okuldan uzun süreli yabancılaşma duyguları, depresyon, kaygı veya umutsuzluk duyguları gibi ruh sağlığı sorunlarının gelişmesine katkıda bulunabilir (Kardaş vd., 2018).
- Yabancılaşmış öğrenciler, müfredat dışı faaliyetlere veya diğer okul etkinliklerine katılmaktan geri çekilebilirler, bu da onların okul topluluğundan kopukluk duygularına daha fazla katkıda bulunur (Kardaş vd., 2018).
- Okula yabancılaşma, öğrencilerin genel olarak öğrenmeye ve eğitime yönelik tutumlarında düşüşe yol açabilir. Eğitim sürecini ilgi çekici veya hayatlarıyla ilgisiz olarak algılayabilirler (Kardaş vd., 2018).

Eğitimciler, ebeveynler ve politika yapımcılar için, tüm öğrenciler arasında aidiyet duygusunu, motivasyonu ve genel refahı teşvik eden destekleyici ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için okula yabancılaşmayı tanımak ve ele almak çok önemlidir. Olumlu ilişkileri, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi ve duygusal desteği teşvik eden müdahaleler, okula yabancılaşmanın sonuçlarını hafifletmeye ve olumlu akademik ve kişisel gelişimi desteklemeye yardımcı olabilir.

2.6. Okula Yabancılaşma ile İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurtiçi Çalışmalar

Kocayörük ve Şimşek (2017) ergenlerin anne-babaya bağlanmaları ile okul bağlamındaki yabancılaşma duyguları arasındaki ilişkiyi uyum ve benlik saygısının aracı rolü göz önünde bulundurarak incelemiştir. Birisinin ebeveynlerine bağlanma derecesinin uyum ve benlik saygısı ile ilişkili olduğu ve bunun da olası okul

yabancılaşmasını öngördüğü öne sürülmüştür. Toplam 227 öğrenciye ebeveyne bağlanma, uyum sağlama, benlik saygısı ve okula yabancılaşma konularında kişisel bildirim ölçümleri yapılmıştır. Sonuçlar, (a) ebeveynlere güvenli bağlanmanın uyum ve benlik saygısı ile pozitif ilişkili olduğunu, (b) ebeveynlere güvenli bağlanmanın okula yabancılaşma duygularıyla negatif olarak ilişkili olduğunu ve (c) uyum ve benlik saygısının ebeveynlere bağlanma ile okula yabancılaşma arasında çok önemli bir aracı olduğunu öne süren bağlanma teorisi ve ilgili literatürle tutarlı bulunmuştur. Artan uyuma ek olarak, ergenlerin benlik saygısı, okuldaki yabancılaşmayı azaltmada ek bir faktör olabilir. Sonuçlar ayrıca anne babaya bağlanma ve uyum arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolünü desteklemiştir. Son olarak, benlik saygısı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkide uyumun tamamen aracılık ettiği gösterilmiştir. Araştırma sonuçları, hem öğrencilere hem de ebeveynlere okul bağlamında sosyal işlevselliği geliştirme becerileri sağlayabilecek öğretmenlerin ve okul danışmanlarının sorumlulukları bağlamında tartışılmıştır.

Akar (2018), tükenmişlik, okula yabancılaşma, iş yaşam kalitesi, örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkileri araştırmak için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma için, kapsamlı bir literatür taramasına dayalı bir model önerilmiş ve daha sonra yapısal eşitlik modeli kullanılarak araştırma test edilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kilis'te yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında öğrenim gören 314 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının tükenmişlik ve okula yabancılaşma üzerinde olumsuz etkilediği, duygusal bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, duygusal bağlılık algıları örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilemiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin tükenmişlik ve okula yabancılaşma algılarının iş yaşam kalitesi algılarının duygusal bağlılığa etkisinde kısmi aracılık rolü oynadığıdır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin çalışma koşullarının sürekli iyileştirilmesi önerilmektedir.

2.6.2. Yurtdışı Çalışmalar

Hascher ve Hagenauer (2010) erken ergenlik döneminde okula yabancılaşmanın zaman sürecini ve okula yabancılaşmayı etkileyebilecek okul faktörlerini anlamayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada iki farklı deneyden

bahsedilmektedir. İlk olarak 5-8. sınıflardan 434 öğrencinin katılımıyla kesitsel tasarımda uygulama gerçekleştirilmiştir. Sonrasında 6-7. Sınıflardan 356 öğrenci uzunlamasına tasarımla takip edilmiştir. Araştırma sonuçları erkekler ve düşük başarılı olanlar için yabancılaşmanın yaygınlığını, ergenlik döneminde yabancılaşmanın kademeli olarak ilerlemesini ve erken ergenlik döneminde akademik yabancılaşmayı belirlemede öğretim kalitesinin, pozitif öğretmen-öğrenci entegrasyonunun öngörücü değerini doğrulamaktadır.

Hascher ve Hadjar (2018), Okula yabancılaşma – Teorik yaklaşımlar ve eğitim araştırmaları konulu bir araştırma makalesi yayınlamıştır. Araştırmada şu hususlara vurgu yapılmıştır. Pek çok ilkokul öğrencisi, eğitim sistemiyle daha en başından olumlu karşı karşıya kalmaktadır. Bununla birlikte, okul yıllarında okula karşı olumsuz tutumlar geliştiren öğrenciler de vardır ve bu tutum orta öğretimde zirveye ulaşabilmektedir. Hascher ve Hadjar (2018) çalışmalarında ilk ve orta öğretime odaklanarak okula yabancılaşma üzerine yapılan araştırmaları eleştirel bir şekilde incelemişlerdir. Çalışmada okula yabancılaşmanın tanımları, genel kavramsal yaklaşımlarını ve okula yabancılaşmanın işlevselleştirilmesi de dahil olmak üzere metodolojik konular ele alınmıştır. Önceki teorik ve ampirik yaklaşımların güçlü ve zayıf yönlerini belirlenerek, gelecekteki araştırma çabalarına rehberlik edebilecek bir okul yabancılaşması tanımı ve modeli önerilmiştir. Çalışmada okula yabancılaşma üzerine gelecekteki araştırmaların, okula yabancılaşmanın kendini gösterdiği süreçlere odaklanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, okuldaki çeşitli alanlara (yani öğrenmeye, öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına yabancılaşma) göre okula yabancılaşmanın nasıl farklılık gösterebileceği dikkate alınmalıdır. Genel olarak, okuldan genel yabancılaşmaya vurgu yapmak yerine, okula yabancılaşmaya daha spesifik bir yaklaşımın gerekli olduğu düşüncesi ortaya konmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, bu araçların uygulanması ve toplanan verileri analiz etmek için kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında genel bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, bir veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan nicel temelli ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2005).

3.2. Araştırmanın Konusu ve Amacı

Çalışmanın konusu Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı ile Okula Yabancılaşma özelliklerini incelemeyi kapsamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın asıl amacı, Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı düzeyleri ile Okula Yabancılaşma arasındaki ilişkileri tespit etmek ve oyun bağımlılığının okula yabancılaşma üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır.

3.3. Araştırma Soruları

1. Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ölçek puanları ile Okula Yabancılaşma ölçek puanları cinsiyete, okul türüne, kendilerine ait bir odaya sahip olma, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, spor yapma süresi, dijital oyun süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ölçek puanları ile Okula Yabancılaşma ölçek puanları oyun oynama süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ölçek puanları ile Okula Yabancılaşma ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Katılımcıların Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ölçek puanları Okula Yabancılaşma ölçek puanlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

3.4. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinde 2 Ortaokul, 1 İmam Hatip Ortaokulu, 2 Anadolu Lisesi ve 1 Mesleki Teknik Anadolu Lisesi okullarında okuyan toplam 1148 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 1148 ortaokul ve lise öğrencisine ait kişisel bilgiler aşağıda sunulmuştur.

	Kişisel Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kız	624	54.4
	Erkek	524	45.6

Öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin dağılımlarına yönelik vermiş olduğu cevaplardan oluşan frekans ve yüzde bilgileri ile Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1:Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları N=1148

	Kişisel Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kız	624	54.4
	Erkek	524	45.6
Okul Türü	Ortaokul	473	41.2
	Lise	675	58.8
Sınıf	7,00	241	21.0
	8,00	232	20.2
	9,00	257	22.4
	10,00	203	17.7
	11,00	215	18.7
	12	154	13.4
Yaş	13	251	21.9
	14	173	15.1
	15	250	21.8
	16	209	18.2
	17	111	9.7

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere öğrencilerin %54,4’ü kadın olduğu, %58,8 oranı ile liseli olduğu, %22,2 oranı ile 9. Sınıf ve %21,9 oranıyla 13 yaş olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin aile durum dağılımlarına yönelik vermiş olduğu cevaplardan oluşan frekans ve yüzde bilgileri ile Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Öğrencilerin Aile Durumlarına Göre Dağılımları N=1148

	Kişisel Özellikler	f	%
Aile Birliktelik Durumu	Anne-baba birlikte	1000	87.1
	Anne-baba boşanmış	110	9.6
	Anne vefat	8	.7
	Baba vefat	28	2.4
	Anne-baba vefat	2	.2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	267	23.3
	Ortaokul	292	25.4
	Lise	449	39.1
	Üniversite	140	12.2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	53	4.6
	Ortaokul	559	48.7
	Lise	466	40.6
	Üniversite	70	6.1
Aile Çalışma Durumu	Anne Çalışıyor	53	4.6
	Baba Çalışıyor	559	48.7
	İkisi de Çalışıyor	466	40.6
	İkisi de Çalışmıyor	70	6.1
Kendine Ait Oda Durumu	Var	623	54.3
	Yok	525	45.7

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere öğrencilerin %81,7 oranı ile anne ve babasının birlikte olduğu, %39,1 oranı ile anne eğitim düzeyinin lise olduğu, %48,7 oranı ile baba eğitim düzeyinin ortaokul olduğu, %48,7 oranı ile babasının bir işte çalışıyor olduğu %54,3 oranı ile kendine ait odalarının olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin okul içi iletişim ve spor alışkanlıkları dağılımlarına yönelik vermiş olduğu cevaplardan oluşan frekans ve yüzde bilgileri Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Öğrencilerin Okul İçi İletişim ve Spor Alışkanlıklarına Göre Dağılımları N=1148

	Kişisel Özellikler	f	%
Okul İçi İlişki	Çok kötü	22	1.9
	Kötü	66	5.7
	İyi	602	52.4
Spor Alışkanlığı	Hiç	301	26.2
	Haftada 1-3 gün	485	42.2
	Haftada 3-5 gün	210	18.3
	Haftada 5-7 gün	152	13.2

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere öğrencilerin %52,4 oranı ile okul içi iletişimlerinin iyi olarak algıladıkları ve %42,2 oranı ile haftada 1-3 gün spor yaptıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin video izleme oyun ve uyku süresi dağılımlarına yönelik vermiş olduğu cevaplardan oluşan frekans ve yüzde bilgileri Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Öğrencilerinin Video İzleme Oyun ve Uyku Süresine Göre Dağılımları N=1148

	Kişisel Özellikler	f	%
Video İzleme	Hiç	87	7.6
	1-2 saat	635	55.3
	3-4 saat	349	30.4
	5 saat üzeri	77	6.7
Video İzleme Aracı	Akıllı telefon	875	76.2
	Anne telefon	55	4.8
	Baba telefon	20	1.7
	Tablet	43	3.7
	Bilgisayar	135	11.8

	Oyun konsolu	18	1.6
	Diğer	2	.2
Digital Oyun Süresi	0-1 saat	240	20.9
	1-3 saat	423	36.8
	3-6 saat	378	32.9
	6-9 saat	107	9.3
Oyun Süresi	0-1 saat	280	24.4
	1-3 saat	409	35.6
	3-6 saat	203	17.7
	Sınırsız	256	22.3
Aile Oyun İzin Süresi	0-1 saat	274	23.9
	1-3 saat	384	33.4
	3-6 saat	147	12.8
	Sınırsız	343	29.9
Oyun saati	07:00-16:00 arası	50	4.4
	16:00-19:00 arası	411	35.8
	19:00-22:00 aras	501	43.6
	22:00 dan sonra	186	16.2
Uyku Süresi	4-6 saat	142	12.4
	6-8 saat	547	47.6
	8-10 saat	387	33.7
	10 saat üzeri	72	6.3

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere öğrencilerin %55,3 oranı ile 1-2 saat arası video izlediği, %35,6 oranı ile oyun süresinin 1-3 saat olduğu, %33,4 oranı ile aile oyun izin süresinin 1-3 saat olduğu, %43,65 oranı ile oyun saatinin 19:00-20:00 arası olduğu ve %47,6 oranı ile 6-8 saat arası uyku süresi olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin oyun tercihi dağılımlarına yönelik vermiş olduğu cevaplardan oluşan frekans ve yüzde bilgileri Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Öğrencilerin Oyun Tercihine Göre Dağılımları N=1148

Oyunlar		Hiç	Nadiren	Sık Sık	Her zaman
Spor	N	449	397	187	115
	%	39.1	34.6	16.3	10.0
Araba Yarışı	N	524	417	150	57
	%	45.6	36.3	13.1	5.0
Aksiyon	N	352	333	303	160
	%	30.7	29.0	26.4	13.9
Masaüstü	N	589	354	142	63
	%	51.3	30.8	12.4	5.5
Smilasyon	N	609	304	165	70
	%	53.0	26.5	14.4	6.1
Strateji	N	516	341	186	105
	%	44.9	29.7	16.2	9.1
Sosyal Medya	N	386	350	255	157
	%	33.6	30.5	22.2	13.7
Diğer	N	1066	47	21	14
	%	92.9	4.1	1.8	1.2

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere öğrencilerin oyun tercihi durumları incelendiğinde %39,1 oranı ile spor oyunu oynamadığı, %45,6 oranı ile araba yarışı oyunu oynadığı, %30,7 oranı ile aksiyon oyunu oynamadığı, %51,3 oranı ile masaüstü oyunu oynamadığı, %53,0 oranı ile smilasyon oyunu oynamadığı, %44,0 oranı ile strateji oyunu oynamadığı, %33,6 oranı ile sosyal medya ile ilgilenmediği belirlenmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma Bolu ilinde 2 Ortaokul, 1 İmam Hatip Ortaokulu, 2 Anadolu Lisesi ve 1 Mesleki Teknik Anadolu Lisesi okullarında okuyan toplam 1148 ortaokul ve lise öğrencisine araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır. Aşağıda, bu araştırma için veri toplama sürecinde kullanılan ölçekler ve bu çalışmada kullanılan ilgili araçların

geçerlik ve güvenilirlik değerleri hakkında bilgi verilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçekler (Ek 1) ve bunlara ilişkin Etik Kurul Onayı (Ek 2) ekler kısmında verilmiştir.

3.5.1. Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği Anlı ve Taş (2018) tarafından uyarlanmıştır. Orijinali Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) tarafından geliştirilen ölçek, Ilgaz (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Oyun Bağımlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 7 faktöre dağılmış 21 maddeden oluşmaktadır. Bu 7 faktör;

- a. Duygusal Bağımlılık,
- b. Sosyal Bağımlılık,
- c. Oyun Kullanımı,
- d. Fizyolojik Belirtiler,
- e. Sosyal İzolasyon,
- f. Sorunlar ve Kaygılar,
- g. Dikkat Sorunları şeklinde adlandırılmıştır.

Ölçeği puanlamak için “Hiçbir zaman”dan “Çok sık”a uzanan 5’li Likert tipi derecelendirme sistemi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek için birinci ve ikinci düverileri ey doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve bunun sonucunda uyum indeksleri; GFI=0,997; $\chi^2/Sd=3,029$; CFI=1,00; SRMR=0,0034; RMR=0,031; RMSEA=0,080 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yeterli uyum indeksleri verdiği söylenebilir.

Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,753 olduğu görülmüştür. Bu değer Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin geçerli güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir (Anlı G., Taş İ., 2018). Bu çalışmada anketlerden elde edilen verilere uygulanan güvenilirlik analizinde, ölçeğin Cronbach Alfa’sı 0,787 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğin geçerli güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

3.5.2. Okula Yabancılaşma Ölçeği

Çalışmada katılımcıların okula yabancılaşma düzeyini tespit etmek için Şimşek ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen “Okula Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Şimşek ve arkadaşları (2015) ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi için açımlayıcı ve

doğrulayıcı faktör analizlerini uygulamışlardır. Uygulanan analizler neticesinde ölçeğin 4 faktörlü bir yapıyla gözlemlendiği belirlenmiştir. Ölçeğin 4 faktörü sırasıyla “Anlamsızlık, Güçsüzlük, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklık” şeklinde adlandırılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,86 olarak bulunmuş ve elde edilen bu değerin öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmek için iyi bir yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik analizlerinde hesaplanan Cronbach's Alpha sayıları şu şekildedir: “Anlamsızlık” alt boyutunun 0,85; “Kuralsızlık” alt boyutunun 0,70; “Güçsüzlük” alt boyutunun 0,73; “Sosyal Uzaklık” alt boyutunun 0,68 olduğu bulunmuştur. Bu çalışma için verilere uygulanan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alfa'sı 0,824 olarak bulunmuş olup, bu değerin iyi bir yapı geçerliliğine işaret ettiği söylenebilir.

Çalışmada 9 madde tersten puanlanmıştır. Tüm maddeler için yanıt seçenekleri “kesinlikle katılmıyorum” (1) ile “tamamen katılıyorum” (5) arasında değişen beşli bir ölçekte yapılandırılmıştır. Yabancılaşma ölçeğinin potansiyel puan aralığı 40 ile 200 arasındadır, daha yüksek puanlar daha yüksek bir yabancılaşma yoğunluğunu gösterirken, daha düşük puanlar daha düşük bir yabancılaşma derecesinin yaşandığını gösterir.

3.5.3. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı ortaokul ve lise öğrencilerinin temel demografik bilgileri ile çalışmada kullanılacak bazı bağımsız değişkenleri saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

3.6. Etik Kurul İzni

Çalışma kapsamında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 03.05.2023 tarih 2023/4 sayı ile izin alınmış olup, çalışmanın yürütülmesinde bilimsel araştırma etik ilkelerine aykırı bir durumun olmadığına ilişkin izin alındıktan sonra veri toplama ve araştırma süreci başlatılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler SPSS 25.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında değişkenlerin ortalama ve standart sapma gibi değerlerinin

belirlenmesi için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Öncelikle Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Okula Yabancılaşma Ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları sonucunda hangi analiz tekniklerinden devam edileceği kararlaştırılmıştır. Katılımcı öğrencilerin Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Okula Yabancılaşma Ölçeği puanlarına göre basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	1148	.311	-.447
Okula Yabancılaşma	1148	.675	.059

Normal dağılım için farklı teknikler kullanılmakla birlikte çarpıklık ve basıklık katsayılarının da kullanılabilceği kabul edilmektedir (Seçer, 2015, Tabachnick ve Fidell, 1983). Tabachnick ve Fidell'e (1983) göre, çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında olduğunda normal dağılım sağlandığı kabul edilir. Buradan hareketle yapılan analizler sonucunda elde edilen değerlere göre dağılımın normal olduğu değerlendirilmiştir.

Dağılımın normal olduğu kabul edildikten sonra bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Çarpım-Momentler Korelasyon teknikleri gibi parametrik tekniklerle çalışmaya devam edilmiştir.

Araştırmada iki kategorili değişkenler için t-Testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testinde ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını karşılaştırabilmek adına TUKEY HSD testi yapılmıştır.

Bu çalışmada, varyansların eşit olduğu ve gruplar arasında gözlenen farklılıklara hangi belirli grup veya grupların katkıda bulunduğunu etkili bir şekilde belirleyebildiği için seçilmiştir.

Ayrıca Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek için ise “Pearson Korelasyon Testi”; Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı değişkeninin katılımcı öğrencilerin Okula Yabancılaşma puanları üzerinde yordayıcı olup olmadığını tespit etmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi tercih edilmiştir. Yapılan tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık derecesi $p < 0,05$ olarak dikkate alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde yapılan analiz sonuçları sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçları

Araştırmanın değişkenleri; Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Okula Yabancılaşma Ölçeğinden oluşmaktadır. Değişkenlerle ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Değişkenlere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	N	Min	Maks	Ort	SS
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	1148	20.00	88.00	47.25	12.86
Okula Yabancılaşma	1148	9.00	37.00	17.29	5.70

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin **Oyun Bağımlılığı Ölçeği** yanıtlarının toplam ortalaması ($\bar{X}=47,25$) olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin **Okula Yabancılaşma** yanıtların toplam ortalaması ($\bar{X}=17,29$) olarak bulunmuştur.

4.2. Katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Değişkenleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki Sonuçlar

Çalışmanın bu kısmında araştırma grubunu teşkil eden öğrencilerin çeşitli sosyo-demografik durumlarına göre Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Okula Yabancılaşma Ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar arasındaki farklılaşmalar ele alınmıştır.

Tablo 4.2’de katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Ölçekleri puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2: Cinsiyet Durumuna Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın İncelenmesine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	Kız	624	47.07	5.87	-3.709	.000
	Erkek	524	47.45	5.42		
Okula Yabancılaşma	Kız	624	16.72	12.42	-.499	.618
	Erkek	524	17.97	13.38		

Yukarıda verilen Tablo 4.2’ye göre cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının ($p>.05$) farklılaşması anlamlı değildir. Diğer bir ifade ile cinsiyet değişkeninin Okula Yabancılaşma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir.

Bunun yanında Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden elde edilen ortalama puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir, farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile cinsiyet değişkeninin Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu hesaplanmıştır. Erkek öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının

($\bar{X}=17,97$) kız öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=16,72$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3’de öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma ölçeklerinden aldıkları puanların genel ortalamalarının okul türüne göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3: Okul Türüne Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın İncelenmesine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	p
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	Ortaokul	473	17.90	5.35	3.057	.002
	Lise	675	16.86	5.90		
Okula Yabancılaşma	Ortaokul	473	43.14	12.18	-9.387	.000
	Lise	675	50.12	12.55		

Yukarıda verilen Tablo 4.3’e göre okul türü değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının ($t=3,057$, $p<.05$) ve Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının ($t=-9,387$, $p<.05$) farklılaşmasının anlamlı olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile okul türü değişkeninin Okula Yabancılaşma ve Oyun Bağımlılığı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=17,90$) lise öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=16,86$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,12$) ortaokul öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=43,14$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4’de katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Ölçekleri puan ortalamalarının kendine ait oda durumuna göre farklılaşmasını gösteren bağımsız örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4: Kendine Ait Oda Durumuna Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın İncelenmesine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kendine Ait Oda	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	Var	623	17.11	5.77	-	.259
	Yok	525	17.50	5.62	1.129	
Okula Yabancılaşma	Var	623	47.18	13,12	-1.180	.857
	Yok	525	47.32	12,56		

Yukarıda verilen Tablo 4.4'e göre kendine ait oda değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının ($p>.05$) farklılaşması anlamlı değildir. Diğer bir ifadeyle Oyun Bağımlılığı ortalama puanları arasında katılımcı öğrencilerin kendine ait odalarının bulunup bulunmaması anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Benzer şekilde okula yabancılaşma ölçeği puan ortalamalarının da kendine ait odaya sahip olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.5'de Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden elde edilen ortalama puanların sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5: Sınıf Düzeyine Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	<i>F</i>	<i>p</i>	Grup Farkı
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	7 (a)	241	17.44	5.16	8.147	.000	b>a,c,d,e
	8 (b)	232	18.38	5.52			
	9 (c)	257	17.74	5.98			
	10(d)	203	17.20	6.01			
	11(e)	215	15.48	5.46			
Okula Yabancılaşma	7	241	41.23	10.67	28.574	.000	e>a,b,c
	8	232	45.13	13.32			
	9	257	48.06	12.18			
	10	203	50.80	13.06			
	11	215	51.94	12.19			

*Grup farkı, Grup Farkı için TUKEY HSD testi yapılmıştır ve farklı harfler grup farkını belirtmektedir.

Yukarıda verilen Tablo 4.5'e göre sınıf değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının ($F:8.147$, $p<.05$) ve Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının ($F:28.574$, $p<.05$) farklılaşmasının anlamlı olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile sınıf değişkeninin Okula Yabancılaşma ve Oyun Bağımlılığı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu belirlenmiştir.

8.sınıf öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=18,38$) 7. sınıf öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=17,44$), 9. sınıf öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=17,74$) , 10. sınıf öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=17,20$) , 11. sınıf öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=15,48$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

11.sınıf öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,94$) 7. sınıf öğrencilerin ($\bar{X}=41,23$), 8. sınıf öğrencilerin ($\bar{X}=45,13$) ve 9. sınıf öğrencilerinin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=48,06$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6'da katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma genel ortalamalarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6: Anne Eğitim Durumuna Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Anne Eğitim	N	\bar{X}	Ss	F	p
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	İlkokul	451	17.31	5.73	.466	.706
	Ortaokul	298	17.19	5.93		
	Lise	305	17.15	5.44		
	Üniversite	94	17.91	5.69		
Okula Yabancılaşma	İlkokul	451	47.82	12.52	.499	.683
	Ortaokul	298	46.91	12.84		
	Lise	305	46.81	13.32		
	Üniversite	94	46.97	13.15		

*Grup farkı

Yukarıda verilen Tablo 14'e göre anne eğitim kategorik değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının ($p>.05$) ve Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının ortalama puanlarının ($p>.05$) farklılaşmasının anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile anne eğitim değişkeninin Oyun Bağımlılığı ve Okula

Yabancılaşma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.7’de Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma genel ortalamalarının baba eğitim durumuna göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.7: Baba Eğitim Durumuna Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Baba Eğitim	N	\bar{X}	Ss	F	p
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	İlkokul	267	17.69	5.93	1.463	.223
	Ortaokul	292	16.99	5.91		
	Lise	449	17.06	5.51		
	Üniversite	140	17.88	5.37		
Okula Yabancılaşma	İlkokul	267	48.57	12.92	1.640	.178
	Ortaokul	292	47.52	12.19		
	Lise	449	46.45	13.18		
	Üniversite	140	46.71	13.02		

*Grup farkı

Yukarıda verilen Tablo 4.7’ye göre baba eğitim kategorik değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının ($p > .05$) ve Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının ortalama puanlarının ($p > .05$) farklılaşmasının anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile baba eğitim değişkeninin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.8’de öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma genel ortalamalarının spor yapma süresi durumuna göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8: Spor Yapma Süresine Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Spor Yapma Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Grup Farkı
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	Hiç	301	17.84	6.21	1.954	.119	
	Haftada 1-3 Gün	485	17.27	5.60			
	Haftada 3-5 Gün	210	17.11	5.45			
	Haftada 5-7 Gün	152	16.51	5.22			
Okula Yabancılaşma	Hiç (a)	301	50.53	12.48	9.978	.000	a>b,c
	Haftada 1-3 Gün (b)	485	45.69	12.49			
	Haftada 3-5 Gün (c)	210	45.88	12.70			
	Haftada 5-7 Gün (d)	152	47.60	13.85			

*Grup farkı, Grup Farkı için TUKEY HSD testi yapılmıştır ve farklı harfler grup farkını belirtmektedir.

Yukarıda verilen Tablo 4.8'e göre spor yapma süresi değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının ($p>.05$) farklılaşmasının anlamlı olmadığı belirlenirken, Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının ($F:9.978$, $p<.05$) farklılaşmasının anlamlı olduğu bulunmuştur.

Hiç spor yapmayan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,53$) haftada 1-3 gün spor yapan öğrencilerin ($\bar{X}=45,69$) ve haftada 3-5 gün spor yapan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=45,88$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 4.9'da katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma genel ortalamalarının dijital oyun süresi durumuna göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9: Dijital Oyun Süresi Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Dijital Oyun Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Grup Farkı
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	0-1 saat (a)	240	14.82	5.06	24.749	.000	d>a,b,c
	1-3 saat (b)	423	17.32	5.47			
	3-6 saat (c)	378	18.21	5.79			
	6-9 saat (d)	107	19.43	5.86			
Okula Yabancılaşma	0-1 saat	240	45.99	12.95	17,716	,000	d>a,b,c c>a,b
	1-3 saat	423	44.62	12.02			
	3-6 saat	378	49.39	13.00			
	6-9 saat	107	52.87	12.48			

*Grup farkı, Grup Farkı için TUKEY HSD testi yapılmıştır ve farklı harfler grup farkını belirtmektedir.

Yukarıda verilen Tablo 4.9'a göre dijital oyun süresi değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının (F:24.749, $p<.05$) ve Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının (F:17,716, $p<.05$) farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

6-9 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=19,43$) 0-1 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin ($\bar{X}=14,82$), 1-3 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin ($\bar{X}=17,32$) ve 3-6 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=18,21$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

6-9 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=52,87$) 0-1 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin ($\bar{X}=45,99$) , 1-3 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=44,62$) ve 3-6 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=49,39$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3-6 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=49,39$) 0-1 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin ($\bar{X}=45,99$)

, 1-3 saat arası dijital oyun oynayan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=44,62$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10'da katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma genel ortalamalarının oyun oynama süre sınırına göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10: Oyun Oynama Süre Sınırına Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Oyun Oynama Süre Sınırı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Grup Farkı
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	0-1 saat (a)	280	14,64	4.70	33,487	,000	c>a,b,d
	1-3 saat (b)	409	17,50	5.42			
	3-6 saat (c)	203	19,22	5.69			
	Sınırsız (d)	256	18,32	6.14			
Okula Yabancılaşma	0-1 saat	280	44.57	12.63	17,537	,000	d>a,b,c c>a,b
	1-3 saat	409	45.55	12.50			
	3-6 saat	203	49.09	12.65			
	Sınırsız	256	51.42	12.65			

*Grup farkı, Grup Farkı için TUKEY HSD testi yapılmıştır ve farklı harfler grup farkını belirtmektedir.

Yukarıda verilen Tablo 4.10'a göre oyun oynama süre sınırı değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının (F:33.487, $p<.05$) ve Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının (F:17,537, $p<.05$) farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

3-6 saat arası dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=19,22$) 0-1 saat arası dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin ($\bar{X}=14,64$), 1-3 saat arası dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin ($\bar{X}=17,50$) ve oyun oynama süresi olarak sınır koyulmayan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=18,32$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınırsız dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,42$) 0-1 saat arası dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=44,57$), 1-3 saat arası dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=45,55$), 3-6 saat arası dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=49,09$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3-6 saat arası oyun oynama sınırı olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=49,09$) 0-1 saat arası dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=44,57$), 1-3 saat arası dijital oyun oynama sınırı olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11’de öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma genel ortalamalarının aile oyun oynama izin süre sınırına göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11: Aile Oyun Oynama İzin Süre Sınırı Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Aile Oyun Oynama İzin Süre Sınırı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Grup Farkı
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	0-1 saat (a)	274	16.65	5.97	2.611	.050	b>a
	1-3 saat (b)	384	17.87	5.66			
	3-6 saat (c)	147	17.37	5.49			
	Sınırsız (d)	343	17.11	5.57			
Okula Yabancılaşma	0-1 saat	274	45.05	12.51	26.266	.000	d>a,b,c
	1-3 saat	384	44.32	11.97			
	3-6 saat	147	48.05	12.66			
	Sınırsız	343	51.93	12.85			

*Grup farkı, Grup Farkı için TUKEY HSD testi yapılmıştır ve farklı harfler grup farkını belirtmektedir.

Yukarıda verilen Tablo 4.11’e göre aile oyun oynama izin süre sınırı değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının (F:2.611, $p<.05$) ve Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının (F:26,266, $p<.05$) farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

1-3 saat arası aile oyun oynama izin süre sınırı olan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=17,87$) 0-1 saat arası aile oyun oynama izin süre sınırı olan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=16,65$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Oyun oynama izin sürelerini sınırsız olarak ifade eden öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,93$) 0-1 saat arası aile oyun oynama izin süre sınırı olan öğrencilerin ($\bar{X}=45,05$),) 1-3 saat arası aile oyun oynama izin süre sınırı olan öğrencilerin ($\bar{X}=44,32$) ve 3-6 saat arası aile oyun oynama izin süre sınırı

olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=48,05$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.12’de katılımcıların Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma genel ortalamalarının oyun oynama saatine göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12: Oyun Oynama Saatine Göre Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Oyun Oynama Saati	N	\bar{X}	Ss	F	p	Grup Farkı
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	07:00-16:00 (a)	50	17.50	6.83	.489	.690	
	16:00-19:00(b)	411	17.02	5.62			
	19:00-22:00(c)	501	17.41	5.53			
	22:00+ (d)	186	17.51	6.03			
Okula Yabancılaşma	07:00-16:00	50	47.94	12.35	7.244	.000	
	16:00-19:00	411	45.61	13.16			
	19:00-22:00	501	47.18	12.34			
	22:00+	186	50.85	13.07			

*Grup farkı, Grup Farkı için TUKEY HSD testi yapılmıştır ve farklı harfler grup farkını belirtmektedir.

Yukarıda verilen Tablo 4.12’ye göre oyun oynama saati değişkeni açısından öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının ($p<.05$) farklılaşmasının anlamlı olduğu bulunurken benzer şekilde Okula Yabancılaşma ortalama puanlarının ($F:7,244$, $p<.05$) farklılaşmasının da anlamlı olduğu bulunmuştur.

22.00’den sonra oyun oynama saati olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,85$) 16:00-19:00 saat arası oyun oynama saati olan öğrencilerin ($\bar{X}=45,61$),) ve 19:00-22:00 saat arası oyun oynama saati olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=47,18$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.13’de öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma genel ortalamalarının uyku süresine göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13: Uyku Süresine Göre Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşmanın Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Uyku Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Grup Farkı
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	4-6 saat _a	142	18.77	6.65	5.019	.002	a>b,c,d
	6-8 saat _b	547	17.38	5.67			
	8-10 saat _c	387	16.82	5.28			
	10 saat _d	72	16.19	5.61			
Okula Yabancılaşma	4-6 saat _a	142	51.18	13.52	11.446	.000	a,d>b,c
	6-8 saat _b	547	47.09	12.54			
	8-10 saat _c	387	45.14	12.43			
	10 saat _d	72	51.96	13.54			

*Grup farkı, Grup Farkı için TUKEY HSD testi yapılmıştır ve farklı harfler grup farkını belirtmektedir.

Yukarıda verilen Tablo 4.13’e göre uyku süresi değişkeni açısından öğrencilerin Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ortalama puanlarının (F:5,019, p<.05) farklılaşmasının anlamlı olduğu bulunmuştur. Benzer farklılaşmanın Okula Yabancılaşma ortalama puanları (F:11,446, p<.05) ile de olduğu görülmektedir.

4-6 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarının (\bar{X} =18,77) 6-8 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından (\bar{X} =17,38), 8-10 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarından (\bar{X} =16,82) ve 10 saat üzeri uyku süresi olan öğrencilerin Oyun Bağımlılığı puan ortalamalarının (\bar{X} =16,19) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4-6 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının (\bar{X} =51,18) 6-8 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından (\bar{X} =47,09), 8-10 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından (\bar{X} =45,14) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

10 saat üzeri uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,96$) 6-8 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=47,09$), 8-10 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=45,14$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4-6 saat uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,18$) 6-8 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=47,09$), 8-10 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin Okula Yabancılaşma puan ortalamalarından ($\bar{X}=45,14$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3. Öğrencilerin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki parametrik test yöntemlerinden “Pearson Korelasyon Analizi” ile incelenmiştir, istatistiki anlamlılık $p<0,05$ seviyesinde değerlendirilmiştir. Korelasyon katsayısının değerlendirme ölçütleri şöyledir;

Tablo 4.14: Öğrencilerin Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ve Okula Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi)

Değişkenler		1.	2.
1.Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği	r_p	1	.255
	p		.000
2.Okula Yabancılaşma	r_p		1
	p		

Tablo 4.14'deki Pearson Korelasyon testi toplam puanları üzerinden sonuçlarına bakıldığında; Öğrencilerin Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı düzeyleri ile Okula Yabancılaşma seviyeleri ($r:0,255$, $p<.001$) arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin Oyun Bağımlılığı seviyeleri arttıkça Okula Yabancılaşma seviyelerinin de arttığı söylenebilir.

Korelasyon analizi sonrasında öğrencilerin oyun bağımlılığı düzeylerinin okula yabancılaşma düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bilinen, normal dağılan bir sayısal değişkenden bilinmeyen, ilişkili bir sayısal değişkeni tahmin etmek için kullanıldığı için basit bir doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır (Kılıç, 2013).

Regresyon analizi yapılmadan önce, veri setiyle ilgili çeşitli varsayımlar incelenmiştir. Analizin geçerliliğini sağlamak için doğrusallık, normallik ve homojenlik değerlendirilmiştir. Ayrıca, uç değerlerin olmadığını ortaya koyan aykırı değer tespiti gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.15: Okula Yabancılaşma Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar			F	R ²
	B	Std. hata	β	t	p		
Sabit	37.300	1.173		31.802	.000		
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı	.575	.064	,255	8.929	.000	79.726*	.065

* p<0.001

Tablo 4.15'deki regresyon analizinin neticelerine göre; bu modelin istatistiki bakımdan anlamlı olduğu ve Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığının Okula Yabancılaşma varyansının %6,5'ini açıklayabildiği anlaşılmaktadır (R²=,065; F(1,1146)=79,726, p<0,001).

Bulunan sonuçlara göre; Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Oyun Bağımlılığı ($\beta=0,255$, t=8,929, p<0,05) Okula Yabancılaşma düzeyini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma ortaokul ve lise öğrencilerinin oyun bağımlılığı düzeyleri ile okula yabancılaşması arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bunun yanında çeşitli demografik ve durumsal değişkenlere göre öğrencilerin oyun bağımlılığı ile okula yabancılaşma ölçeklerinden elde ettikleri puanlardaki farklılaşmalar da çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde oyun bağımlılığı ile genel olarak cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç mevcut literatür bulgularıyla da desteklenmektedir. Erboy ve Vural (2010) tarafından yapılan bir çalışmada oyun bağımlılığı ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve erkeklerin oyun bağımlılığı düzeylerinin kızlardan daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonucu destekler nitelikte başka bir çalışmada da Gentile (2009) oyun bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın erkekler lehine olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada erkek çocukların, ister hediye olarak ister kendi paralarıyla veya ebeveynlerinin parasıyla satın alma yoluyla olsun, bir bilgisayar oyununa sahip olma olasılığının kızların iki katından daha fazla olduğu ve erkek çocukların %7'sinin böyle bir oyunu ailelerinin haberi olmadan kendi paralarıyla satın aldıklarını görülmüştür. Bu farklılığın temel kaynağı, birçok dijital oyunun öncelikli olarak erkek bireyleri hedef alması ve içeriklerinin buna göre tasarlanarak erkekler arasında daha yoğun oynanışa yol açması olabilir. Ayrıca erkek bireylerin sosyal faaliyetlere daha fazla katılmaları ve toplumsal normlar gereği oyun odası gibi mekanlara daha kolay ulaşabilmeleri de bu farklılığa sebep olmuş olabilir. Ayrıca, oyunla ilişkili potansiyel ödüller ve kazançlar, erkek bireyleri daha aktif katılmaya teşvik edebilir. Okula yabancılaşma değişkenine ait sonuçlar açısından bakıldığında araştırmanın sonunda cinsiyet değişkeninin okula yabancılaşma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Bu sonucun önceki araştırma bulgularıyla uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin okula yabancılaşma durumlarını inceleyen Çiftçi (2009), 367 öğrenci örnekleminde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okula yabancılaşma durumlarına yönelik algıları arasında cinsiyet açısından farklılık olmadığını bulmuştur. Gedik (2014) tarafından ortaokul

öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonuçları da öğrencilerin okula yabancılaşmaya algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu bulgularla benzer şekilde Shoho ve arkadaşları (1997) ve Çelik (2005) tarafından yürütülen çalışmalarda da öğrencilerin okula yabancılaşma algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur.

Okul türü değişkeni açısından elde edilen sonuca göre okul türü değişkeninin ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu belirlenmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerin oyun bağımlılığı puan ortalamalarının lise öğrencilerin oyun bağımlılığı puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Balıkcı (2018) ortaokul ve liselerde eğitim gören öğrencilerin oyun bağımlılığı düzeylerini incelediği çalışmasında oyun bağımlılığının okul türüne göre değiştiğini ve buna göre ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılıklarının lise öğrencilerinden yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada Yayman (2019) okul türü değişkeninin oyun bağımlılığı alt boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olduğunu bulmuştur. Söz konusu çalışmada imam hatip lisesi öğrencilerinin oyun bağımlılığı puanlarının teknik lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğuna vurgu yapılmıştır. Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaşları ve gelişim aşamaları arasındaki farkın oyun bağımlılığına sebep olması muhtemeldir. Ergenler bu gelişim yıllarında önemli psikolojik ve sosyal değişimlere uğrarlar. Genellikle daha genç yaşta ortaokul öğrencilerinin, gelişim aşamalarının bir sonucu olarak video oyunlarına daha duyarlı olmaları ve daha yüksek bağımlılık puanları sergilemeleri düşünülmektedir. Ayrıca ortaokuldaki sosyal çevre lisedekinden farklı olabilir. Akran etkisi, video oyunlarına katılım da dahil olmak üzere ergenlerin davranışlarında kritik bir rol oynar. Ortaokul öğrencilerinin oyun oynama ve potansiyel olarak bağımlılık yapıcı davranışlar geliştirme konusunda oyun çağında oldukları için akranlarından daha fazla etkilenmeleri düşünülmektedir. Okula yabancılaşma değişkenine ait sonuçlar açısından bakıldığında okul türü değişkeninin okula yabancılaşma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu belirlenmiştir. Buna göre lise öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının ortaokul öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çiftçi'nin (2009) gerçekleştirdiği çalışmada lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin

alt boyutlarında orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Gedik ve Cömert (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada lise öğrencilerinin okula yabancılaşma ölçeğinden orta düzeyde puanlar aldıklarını ifade etmiştir. Özsarı'nın (2015) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Lisedeki ergenler genellikle ortaokul öğrencilerine göre yaş olarak daha büyüktürler ve gelişimlerinin daha ileri bir aşamasındadır. Öğrenciler eğitim yolculuklarında ilerledikçe psikolojik ve sosyal gelişimlerinde değişiklikler yaşayabilirler. Bu gelişimsel değişikliklerin lise öğrencileri arasında yabancılaşmanın daha yüksek düzeyde olmasında rol oynaması mümkündür. Ayrıca sosyal dinamikler ve akran etkileşimleri ortaokul ve lise arasında farklılık gösterebilir. Lise öğrencileri akran uyumu, dışlanma ve yeni sosyal kimlikler oluşturmanın karmaşıklığı gibi daha ciddi sosyal baskılarla karşı karşıya kalabilir. Bu zorluklar yabancılaşma duygularına etkide bulunabilir.

Kendine ait oda değişkeni açısından elde edilen sonuca göre ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ve okula yabancılaşma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Bu konuda benzer çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların birbirinden farklı bulgulara ulaştıkları görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak İçen ve Uysal (2018) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sanal oyun bağımlılık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında çocukların kendine ait odası olma durumu oyun bağımlılığı arasında ilişki olmadığını belirlemiştir (Erboy ve Vural, 2010; Uysal ve Balci, 2018). Öğrencilerin kendi odaları olup olmadığına bakılmaksızın, günümüz koşullarında oyun cihazlarına ve video oyunu oynama fırsatlarına neredeyse eşit erişime sahip durumdadır. Video oyunları artık en basit cep telefonlarında bile oynanabilmektedir. Erişimdeki bu eşitlik, özel bir odaya sahip olmanın potansiyel etkisini ortadan kaldırabilir. Ayrıca oyun bağımlılığına, öz kontrol, başa çıkma mekanizmaları ve psikolojik eğilimler gibi kişisel faktörlerden etkilenebilir. Özel bir odanın varlığı bu bireysel özellikleri doğrudan etkileyebilir. Kendine ait oda ile okula yabancılaşma ilişkisi açısından bakıldığında önceki araştırmalar kendine ait oda varlığının okula bağlılığın önemli bir faktörü olduğunu vurgulamaktadır (Mart, 2013; Şener, 2022). Literatür bulgularıyla ortaya çıkan bu farklılığın araştırmada katılımcıların kendine ait odasının olup olmaması değişkeni açısından eşit dağılım göstermemesinden kaynaklandığı

düşünülmektedir. Bu nedenle katılımcıların daha eşit dağılım gösterdiği yeni araştırmalarla test edilmesinde fayda vardır.

Sınıf değişkeni açısından elde edilen sonuca göre sınıf değişkeninin ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu belirlenmiştir. Buna göre 8.sınıf öğrencilerin oyun bağımlılığı puan ortalamalarının 7. Sınıf, 9. Sınıf, 10. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerin oyun bağımlılığı puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erboy ve Vural (2010) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmada oyun bağımlılığının sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığının tespit edilmesi bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan benzer çalışmalarda sınıf değişkeni ile oyun bağımlılığı toplam puan ve alt boyut puanlarında anlamlı istatistiksel farkın olduğu belirlenmiştir (Horzum, 2011; Şahin ve Tuğrul, 2012). Ergenlerin bilişsel ve duygusal gelişimi farklı sınıf düzeylerine göre değişiklik gösterebilir. Sekizinci sınıf öğrencileri, diğer sınıflardaki akranlarına kıyasla video oyunlarının cazibesine daha duyarlı oldukları ve öz düzenleme konusunda daha az yetenekli oldukları bir aşamada olabilirler. Bu gelişimsel farklılık, bu spesifik grupta oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olmasına katkıda bulunabilir. Bunun yanında 8. sınıf öğrencilerinin liseye geçiş veya daha zorlu derslerle karşı karşıya kalma gibi benzersiz akademik baskılarla karşı karşıya kalması mümkündür; bu da artan strese ve başa çıkma mekanizması olarak oyun oynamaya yol açabilir. Bu akademik stres, bu sınıf seviyesinde oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olmasına katkıda bulunabilir. Okula yabancılaşma değişkenine ait sonuçlar açısından bakıldığında sınıf değişkeninin okula yabancılaşma ve ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu belirlenmiştir. Buna göre 11.sınıf öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının 7. Sınıf, 8. Sınıf ve 9. Sınıf öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Ataş ve Ayık'ın (2013) okula yabancılaşma düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını tespit ettiği araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Gedik (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonuçları da öğrencilerin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. 11. sınıf öğrencileri lisenin son yılına ve yükseköğrenime veya işgücüne geçişin adım adım yaklaştığı yıllardır. Bu nedenle

gelecekle ilgili artan belirsizlik ve endişe yaşayabilirler. Bu değişim beklentisi, okula yabancılaşma duygusunun artmasına katkıda bulunabilir. Bunun yanında 11. sınıf üniversiteye geçiş aşamasında olduğu için; genellikle sıkı kurs çalışmaları, standartlaştırılmış testler ve üniversiteye hazırlık ile geçen süreçleri içerir. Üniversite başvurularıyla ilgili artan akademik talepler ve stres, bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin bu baskılarla baş etmesi nedeniyle okula yabancılaşma puanlarının artmasına katkıda bulunabilir.

Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından elde edilen sonuca göre hem anne hem de baba eğitim değişkeninin ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ve okula yabancılaşma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Oyun bağımlılığı açısından elde edilen bu bulgu Üducü (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. 10-16 yaş grubundaki öğrenme güçlüğü olan ve olmayan bireylerin oyun bağımlılığı düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada 58'i öğrenme güçlüğü olan ve 81'i normal gelişim gösteren 139 öğrencinin oyun bağımlılık düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların oyun bağımlılık düzeylerinin anne baba eğitimi gibi aile özelliklerine göre değişmediği saptanmıştır. Bu sonuç aynı zamanda Hazar ve arkadaşlarının (2017) ve Karacaoğlu'nun (2019) bulguları ile paralellik gösterirken; Gökçearsan ve Durakoğlu'nun (2014) ve Balıkçı'nın (2015) bulguları ile farklılaşmaktadır. Literatür bulgularıyla ortaya çıkan bu farklılığın araştırmada katılımcıların anne ve baba eğitim durumu değişkeni açısından eşit dağılım göstermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu hipotezin katılımcıların anne ve baba eğitim durumu değişkeni açısından daha eşit dağılım gösterdiği yeni araştırmalarla test edilmesinde fayda vardır. Okula yabancılaşma açısından bakıldığında Çiftçi'nin (2009) çalışmasında annelerin eğitim durumlarına göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre annenin eğitim seviyesi yükseldikçe, öğrencinin okula daha az yabancılaşabileceği bildirilmiştir. Öte yandan aynı çalışmada, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre yabancılaşma düzeyi algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaptığımız araştırmada da anne baba eğitim durumuna göre okula yabancılaşma düzeyleri açısından farklılığın olmaması eğitim düzeylerini ifade eden alt kategoriler arasındaki katılımcı sayısının dengeli olmamasından ya da artık ebeveynlerin iş ortamında olduğu için çocukların bakıcılarla büyütüldüğü, kreşlerde zaman geçirdiğinden kaynaklanmış olabilir. Bunun

yanında son zamanlarda iyi eğitimli ebeveynlerin de kendi işlerinin yoğunluğu ve her iki ebeveynin de çalışıyor olması nedeniyle yeterince çocuklarıyla ilgilenemiyor olmaları eğitim düzeyi daha düşük ebeveynlerin çocuklarıyla benzer bir yabancılaşma düzeyine sahip olmalarına neden olmuş olabilir.

Anne ve baba çalışma değişkeni açısından elde edilen sonuçlarda anne baba çalışma değişkeninin ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ve okula yabancılaşma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Karacaoğlu'nun (2019) çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin anne babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bildirilmiştir. Benzer şekilde Çakmen'in (2004) ebeveyn tutumları ile bağımlılık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması, öğrencilerin oyun bağımlılıklarının ebeveynlerin çalışma durumuna göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Okula yabancılaşma açısından bakıldığında Özdemir'in (2011) düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerine etkilerini incelediği çalışmasında ebeveyn çalışma durumunun öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini etkilemediğini bildirmesi bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yapmış olduğumuz çalışmada da anne baba çalışma durumuna göre okula yabancılaşma düzeyleri açısından farklılığın olmaması, katılımcı sayısının dengeli olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Spor yapma süresi değişkeni açısından elde edilen sonuçlarda ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ortalama puanlarının farklılaşmasının anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonucun aksine önceki araştırmalar ağırlıklı olarak spor ve fiziksel aktivitenin bireyleri dijital oyun bağımlılığı gibi sanal bağımlılıktan korumada önemli bir araç olabileceğini göstermektedir (Güvendi vd., 2019; Hazar vd., 2017; Henchoz vd., 2016). Literatürden kaynaklanan bu farklılığın, çalışmada katılımcılarının spor yapma açısından eşit bir dağılım göstermemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle, katılımcıların daha eşit dağıldığı yeni çalışmalarla bu hipotezi test etmek faydalı olacaktır. Okula yabancılaşma açısından bakıldığında öğrencilerin okula yabancılaşma ortalama puanlarının spor yapma süresi değişkenine göre farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre hiç spor yapmayan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının haftada 1-3 gün spor yapan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından ve haftada 3-5 gün spor

yapan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte olan ve Özdemir (2011) tarafından yapılan bir araştırma, düzenli fiziksel aktivitenin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyini azaltmada olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Spora katılımın artmasının okula yabancılaşmanın azalmasıyla ilişkili olduğunu gösterebilir. Spor yapmak, fiziksel sağlığın iyileştirilmesi, stresin azaltılması ve sosyal etkileşimlerin artması gibi çeşitli faydalar sağlayabilir. Bu olumlu sonuçlar okul ortamının daha olumlu algılanmasına katkıda bulunabilir.

Dijital oyun süresi değişkeni açısından elde edilen sonuçlarda ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ortalama puanlarının dijital oyun süresine göre farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre 6-9 saat dijital oyun oynayan katılımcıların oyun bağımlılığı puanları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Önceki araştırmalar incelendiğinde benzer araştırma sonuçlarının alanda oldukça sık yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan birinde Güvendi ve arkadaşları (2019) katılımcıların Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarının dijital oyun oynadıkları süreye göre farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Hazar ve arkadaşları (2017) da çalışmanın sonuçlarına paralel olarak dijital oyun süresi arttıkça dijital oyun bağımlılığının arttığını bulmuşlardır. Koçak ve Köse (2014) tarafından yapılan bir çalışmada her gün bilgisayar oyunu oynayanlar ile haftada 3-4 gün oynadığını söyleyenlerin ya bilgisayar oyunu bağımlısı oldukları ya da bağımlılık yolunda ilerledikleri saptanmıştır. Okula yabancılaşma açısından bakıldığında ortaokul ve lise öğrencileri okula yabancılaşma ortalama puanlarının dijital oyun süresine göre farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada Erboy ve Vural (2010) öğrencilerin dijital oyun oynama sürelerinin okula yabancılaşma düzeyleri üzerinde belirleyici olduğunu bildirmektedir. Bu bulgular dijital oyun oynamak için harcanan süre arttıkça oyun bağımlılığı geliştirme olasılığının da arttığı düşüncesini ön plana çıkarabilir. Başka bir deyişle, daha kapsamlı oyun oynama, bağımlılığın gelişmesine katkıda bulunan bir faktör olabilir. Fakat bu sonuç bir ilişki olduğunu gösterse de sadece oyun oynama süresi ile nedensellik kurmayabilir. Çünkü zaten oyun bağımlılığına yatkın olan bireylerin dijital oyunlara daha fazla zaman ayırmaya yönelmesi mümkündür. Alternatif olarak, uzun oyun oynama süresi bağımlılık yaratan davranışlara yol açabilir veya ikisi arasında karşılıklı pekiştirme yapabilir.

Aile oyun oynama izin süre sınırı ve oyun oynama saati değişkeni açısından elde edilen sonuçlara göre ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ortalama puanlarının ve okula yabancılaşma ortalama puanlarının ortalama puanlarının farklılaşmasının anlamlı olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre ailesinin 1-3 saat oyun izni verdiği çocukların oyun bağımlılığı puanları 0-1 saat izin veren aileler göre daha yüksek bulunmuştur. Bulgulara göre ailelerin çocuklara verdiği oyun izni süresi arttıkça oyun bağımlılığı olasılığının da arttığı söylenebilir. Bunun nedeni çocukların dijital oyuna ayırdığı süre arttıkça oyunda hedeflere varma, seviyeleri atlama isteğinin ve merakının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ailelerin oyun süresi sınırı koymadığı çocukların okula yabancılaşma puanları diğer tüm gruplara göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Güvendi ve arkadaşlarının (2019) yaptıkları çalışmada, katılımcıların Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanlarının aile dijital oyun kısıtlamalarına göre farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Buna göre, dijital oyun oynamaya zaman sınırlaması olmayan ailelerin çocuklarında dijital oyun bağımlılık düzeyleri, dijital oyun oynamaya zaman kısıtlaması olan ailelerin çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucu destekleyen başka bir çalışmada Festl ve arkadaşları (2016) aileleri tarafından herhangi bir sınırın konulmadığı durumlarda ergenlerde dijital bağımlılığın oynama süresi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Gentile (2009) oyun bağımlılığı ile haftalık video oyunu oynama miktarı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Ulum (2016) ise ailesi tarafından herhangi bir sınırlamaya konulmayan ve bağımlılık düzeyinde bilgisayar oyunu oynayan çocukların oyun bağımlılık düzeyini açıklayan önemli bir değişkenin okula yabancılaşma olduğunu ileri sürmektedir. Bizim çalışmamızda da 6-9 saat dijital oyun oynayan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışma bulguları ve literatürdeki bulgular göz önüne alındığında sonuçların birbirini desteklediği söylenebilir.

Günlük uyku süresi kategorik değişkenine göre elde edilen sonuçlarda ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ortalama puanlarının farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla günlük uyku süresi hem oyun bağımlılığı ortalama puanların hem de okula yabancılaşma ortalama puanlarını anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre günlük 4-6 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin oyun bağımlılığı puan ortalamalarının 6-8 saat arası 8-10 saat arası ve 10 saat üzeri uyku süresi olan öğrencilerin oyun bağımlılığı puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Önceki araştırmalar incelendiğinde benzer araştırma sonuçlarının alanda oldukça sık yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan birinde Dağ ve arkadaşları (2021) çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin uyku ve akademik başarılarına etkisini incelemiş ve uyku süresinin çocukların dijital oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanlarını pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir. Aynı şekilde Öztürk ve arkadaşları (2020) ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığını uyku ve diğer birçok değişkenle ilişkili olarak inceledikleri çalışmada, uyku süresinin oyun bağımlılığını etkilediğini bulmuşlardır. Buna göre, hafta sonları 10 saatten az uyuyan çocukların genel ortalama oyun bağımlılığı puanı istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Okula yabancılaşma açısından bakıldığında günlük uyku ile okula yabancılaşma ortalama puanlarının farklılaşmasının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre 10 saat üzeri uyku süresi olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarının 4-6 saat arası ve 8-10 saat arası uyku süresi olan öğrencilerin okula yabancılaşma puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte çalışmasında Türk (2010) uyku süresinin fazla olmasının yabancılaşma göstergesi olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Uzun süre uyuyan öğrencilerin gün içindeki zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşamış olmaları mümkündür. Uyandıklarında zamanlarını etkili bir şekilde kullanamamış olmaları, ders çalışma, ödevlerle başa çıkma ve okula adaptasyon konularında zorluk yaşamalarına neden olabilir. Ayrıca Uzun süre uyku, genellikle daha az aktif bir yaşam tarzını yansıtabilir. Fazla uyku, sosyal etkileşimleri ve dışarıdaki aktiviteleri sınırlayabilir, bu da okula yabancılaşma hissini artırabilir.

Oyun bağımlılığı ve yabancılaşma arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgularda ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı seviyeleri artıkça okula yabancılaşma seviyelerinin de arttığı belirlenmiştir. Oyun bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, oyun bağımlılığının bireyi gerçek hayattan uzaklaşarak yabancılaşmaya yol açtığı belirtilmektedir (Göker ve Tekedere, 2022; Duman ve Özkara, 2019, Kuloğlu, 2001). Gerçek dünyadan uzaklaşan bireylerin internet bağımlısı olma ve dijital oyun bağımlısı olma eğilimi gösterdiği, dijital oyun bağımlılığı ile yabancılaşma arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Baran ve Kuloğlu, 2001). Yongmei ve Qianting (2023) tarafından gerçekleştirilen yakın tarihli bir araştırmanın sonuçları da üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun

bağımlılığının yabancılaşma duygusuna etki eden önemli bir faktör olabileceği belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle bireylerin dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik müdahalelerin düzenlenmesi ve ailelerinin de bu uygulamalara dahil edilmesi ve dijital oyun bağımlılığı konusunda bilgilendirilmeleri önerilmektedir. Ebeveynler ile kültürel ve eğitimsel alanlardaki yetkililerin, çocukların bu oyunlara uygun şekilde katılımını sağlamak için uygun planları olması ve bu bağlamda kendi kültürümüzü temel alan oyunlar üretilmesi işlevsel olabilir. Ayrıca yetkililerin sorumluluğunda olan zararlı oyunların ülkeye ithalinin önlenmesi önemlidir. Bunun yanında evde çocukların bilgisayar ve diğer mobil aygıtları kullanımı konusunda ciddi bir yapıcı denetime ihtiyaç vardır. Özellikle ebeveynler çocuklarına uygun oyun oynama kültürünü öğretmelidir. Öğrencilerde olası okula yabancılaşma ve yalnızlık konusunda yönetici, öğretmen ve aileleri bilinçlendirmeye yönelik araştırmalar yapılmalı ve bu olgularla mücadelede düzenli spor etkinliklerine katılımın yeri ve değeri hakkında bilgi verilmelidir. Ek olarak bu araştırma, ortaokul ve lise öğrencilerinin oyun bağımlılığı düzeyleri ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sınırlı olup, elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye'de öğrencilerin dijital oyun bağımlılığını ve okula yabancılaşma düzeylerini etkileyen risk faktörlerini inceleyen daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir. Bu araştırmalarda hem demografik hem de psikolojik değişkenlerin bağlamı farklı çalışma gruplarına uygulanmalıdır. Son olarak bu çalışmanın en önemli sınırlılıkları ise elde edilen bulgu ve sonuçların kullanılan veri toplama araçlarının ölçebildiği nitelikler kadar olmasıdır. Ayrıca katılımcı öğrencilerin çalışmaya samimi bir şekilde katıldığı kabul edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, O. ve Metin, N. (2015). Bilim ve sanat merkezine giden ve gitmeyen ilkokul 4. sınıf ve ortaokul öğrencilerinin şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynama durumlarının incelenmesi. *Journal of Gifted Education Research / Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 11- 25.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Aktaş, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlamlık ve saldırganlıkla ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *CyberPsychology ve Behavior*, 10(4), 552-559
- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 12(5), 353-359
- Anlı, G.,ve Taş, İ. (2018). Ortaokul ve lise öğrencileri için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electron. Turkish Stud*, 13, 189-203.
- Ataş, Ö.,ve Ayık, A. (2013). Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Kişilik Tipleri İle Mesleğe Yabancılaşma Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.

- Aydın, F., Horzum, M. B. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(1), 52-66.
- Baker, R. W. (1984). *Alienation in Karl Marx and The Twentieth Century Atheists* (Master's Thesis). Liberty Baptist College Department of Philosophy, Virginia.
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balibar, E. (1996). *Marx'ın Felsefesi* (Çev. Ö. Laçiner). İstanbul: Birikim Yayınları.
- Baran, A. G. ve Kuloğlu, C. (2001). İnternet kafelerdeki internet kullanımı ve sanal-sosyal ilişkiler: Ankara örneği. *Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu*. Ankara, Türkiye: Kültür Bakanlığı ve Türkiye Bilişim Derneği.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış; İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım
- Bozkurt, N. (2005). *Fikir Mimarları Dizisi-I: Hegel*. İstanbul: Say Yayınları.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 363-382.
- Büyükyılmaz, O. (2007). *İşletmelerde yabancılaşmanın sosyo-psikolojik etkileri ve türkiye taşkömürü kurumunda bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Chere, N. E.,& Hlalele, D. (2014). Academic underachievement of learners at school: A literature review. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 827.
- Cullingford, C.,& Morrison, J. (1997). Peer group pressure within and outside school. *British Educational Research Journal*, 23(1), 61-80.
- Çağıl, O. M. (1978). Metafizik Zaviyeden Yabancılaşma Problemi ve Hegel'in Panlojist "İntikal ve Telif (Terkip)" Felsefesi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 44(1-4), 137-223.

- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2) , 138-150 .
- Çakmen, F. O. (2004). *İlkokul üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin bağımlılık eğilimleri ve anne-babalarının tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çamsarı, U.M. (2016). Teknoloji, toplum ve bağımlılık. *İTÜ Vakfı Dergisi*, 73: 35- 37, 2016.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, N. B. (2011). Marx'ın ontolojisi ve siyasal öznellik sorunu. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 14(55), 11-33.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, Y. S., Yayan, Y. Ö., ve Yayan, E. H. (2021). COVID-19 sürecinde çocukların oyun bağımlılığı düzeylerinin uyku ve akademik başarılarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4):447-454.
- Demirbaş, K. Y. (2015). Dijital oyunlara "oyun türü" yaklaşımlarının sorunları: "platform oyunları" türü örneği. *Selçuk İletişim Dergisi*, 9 (1), 363-387
- Demirtaş Madran, H. A. ve Ferligül Çakılcı, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anatolian Journal of Psychiatry, Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 99-107.
- Dinç, M. (2012). Türkiye'de dijital oyunlar federasyonu. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/643513-Turkiye-dijital-oyunlar-federasyonu-mevlut-dinc>.
- Duman, H. ve Özkara, B. Y. (2019). The impact of social identity on online game addiction: the mediating role of the fear of missing out (FoMO) and the moderating role of the need to belong. *Current Psychology*, 1-10
- Ekinci, N. E., Yalçın, I., Özer, Ö., & Kara, T. (2017). An Investigation of the Digital Game Addiction between High School Students. *Online Submission*, 14(4), 4989-4994.
- Emdin, C. (2010). Affiliation and alienation: Hip-hop, rap, and urban science education. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 1-25.

- Erboy, E., ve Vural, R. A. (2010). İlköğretim 4 ve 5 sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 39-58.
- Ertoyl, M. (2007). *Yabancılaşma, kader mi, tercih mi?* Ankara: Lotus Yayınevi.
- Ewoldsen, D. R., Eno, C. A., Okdie, B. M., Velez, J. A., Guadagno, R. E. ve DeCoster, J. (2012). Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(5), 277-280.
- Ferguson, I., ve Lavelette, M. (2004). Beyond power discourse: Alienation and social work. *British Journal of Social Work*, 34(3), 297-312. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch039>
- Festl, R., Scharrow, M. ve Quandt, T. (2016). Problematic computer game use among adolescents, younger and older adults. *Addiction*, 108(3), 592-599.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Fischer, P., Kastenmüller, A. ve Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters in aggressive video games on aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 192-195.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child psychiatry and human development*, 40, 1-13.
- Fromm, E. (1973). *Çağımızın Özgürlük Sorunu* (Çev. B. Güvenç). Ankara: Özgür İnsan Yayınları.
- Fromm, E. (1987). *İtaatsizlik Üzerine* (Çev. A. Sayın). İstanbul: Yaprak Kitap Yayın Pazarlama.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı Toplum* (Çev. Y. Salman ve Z. Tanrısever, 3. Baskı). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (1999). *Özgürlükten Kaçış* (Çev. S. Budak, 6. Baskı). Öteki Yayınevi.
- Fröolich, J., Lehmkuhl, G., Orawa, H., Bromba, M., Wolf, K. ve Dorten, A. G. (2016). Computer game misuse and addiction of adolescents in a clinically referred study sample. *Computers in Human Behavior*, 55(16), 9-15

- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Geniş, Ç. (2020). *Adölesan dönemde dijital oyun bağımlılığı, sosyal kaygı ve anne-baba tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological science*, 20(5), 594-602.
- Glare, P. G. W. (2016). *Oxford Latin Dictionary* (2.Baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Glock, S., Kneer, J. (2009). Game over? The impact of knowledge about violent digital games on the activation of aggression-related concepts. *Journal of Media Psychology*, 21(4), 151-160.
- Gökçearslan, Ş. ve Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 419-435.
- Göker, H., ve Tekedere, H. (2022). Phubbing, alienation, digital game addiction, independent self-construal, and interdependent self-construal among high school students: A path analysis. *behavioral psychology-Psicologia Conductual*, 30(1), 157-181
- Granic, I., Lobel, A., Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.
- Green, C. S., Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current Biology*, 22(6), R197 R206. doi:10.1016/j.cub.2012.02.012
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- Griffiths, M. D. (2003). Videogames: Advice for parents and teachers. *Education and Health*, 21(3), 48-49
- Griffiths, M. D. (2009). Online computer gaming: Advice for parents and teachers. *Education and Health*, 27(1), 3-6

- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güvendi, B., Demir, G. T., ve Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1194-1217.
- Hareket, E. (2022). Çocukların sosyal izolasyon sürecindeki yaşantılarının çocuk hakları bağlamında incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 10-37.
- Hascher, T.,& Hadjar, A. (2018). School alienation–Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171-188.
- Hascher, T.,& Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International journal of educational research*, 49(6), 220-232.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Hazar, Z. ve Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *International Journal of Human Sciences*, 14 (1), 204-216.
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., Namlı, S., ve Türkeli, A. (2017). Investigation of the relationship between digital game addiction and physical activity levels of secondary school students. *Journal of Physical Education ve Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3).
- Henchoz, Y., Studer, J., Deline, S., N'Goran, A. A., Baggio, S., ve Gmel, G. (2016). Video gaming disorder and sport and exercise in emerging adulthood: A longitudinal study. *Behavioral Medicine*, 42(2), 105-111.
- Horowitz, I. L. (1966). On Alienation and the Social Order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), 230-237
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.

- Hsiao, H. (2007). A brief review of digital games and learning. 2007 First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (*DIGITEL'07*), 124-129
- Hsieh, W. J., Powell, T., Tan, K., & Chen, J. H. (2021). Kidcope and the COVID-19 pandemic: understanding high school students' coping and emotional well-being. *International journal of environmental research and public health*, 18(19), 10207.
- Hyppolite, J. (2010). *Marx ve Hegel Üzerine Çalışmalar* (Çev. D. B. Kılınç, 2.Baskı). Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Irmak, A. Y. ve Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16 (Özel sayı 1), 10-18.
- Irmak, A. Y. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Irmak, A. Y., & Erdogan, S. (2016). Digital game addiction among adolescents and young adults: A current overview. *Turkish Journal of Psychiatry*, 27(2), 1-10.
- Irmak, A. Y.,& Erdogan, S. (2016). Digital game addiction among adolescents and young adults: A current overview. *Turkish Journal of Psychiatry*, 27(2), 1-10.
- İçen, B.,ve Uysal, G. (2018). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sanal oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3), 532-544.
- Jacobs, K., Hudak, S. ve McGiffert, J. (2009). Computer-related posture and musculoskeletal discomfort in middle school students. *Work*, 32(3), 275-283. doi: 10.3233/WOR-2009-0826
- 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.
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189.

- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. *Handbook of research on student engagement*, 387-401.
- Karacabey, M. F. (2018). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karacabey, M. F., & Boyacı, A. (2018). Factors contributing to secondary school dropouts and the dropouts' socioeconomic profiles: Sanliurfa Sample. *Educational Administration: Theory & Practice*, 24(2), 247-293.
- Karacaoğlu, D. (2019). *Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kardaş, Ö., Kardaş, B., & Bildik, T. (2018). Gençlerde okul reddi davranışı: buzdağının görünen ucu. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 4(2), 159-167.
- Kardeş, V. Ç. (2020). Pandemi süreci ve sonrası ruhsal ve davranışsal değerlendirme. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 4(2), 160-169.
- Kaya, B. & Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: Bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 112-131.
- Kaya, L., Özmaden, M., & Yıldız, Y. (2022). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı ve Okula Yabancılaşma*. Efe Akademi Yayınları.
- Keskin, A. D. ve Aral, N. (2021). Oyun bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Bağımlılık Dergisi*, 22 (3), 327-339.
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızıltan, G. S. (1986). *Çağımızda Yabancılaşma Sorunu: Kişinin Silinen Yüzü*. İstanbul: Metis Yayınları
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üstüne. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 147-169.
- Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine*, 8(2), 7
- 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, 585-599.

- Kocayörük, E., Şimşek, Ö. F. (2017). Parental attachment and adolescents' perception of school alienation: the mediation role of self-esteem and adjustment. In *Marital Relationships and Parenting: Intimate relations and their correlates* (pp. 115-131). Routledge.
- Koçak, H., ve Köse, Z. (2014). Ergenlerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçleri üzerine bir araştırma (Kütahya İli Örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21-32.
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş., ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kulak, Ö. (2011). Karl Marx'ta yabancılaşma, meta fetişizmi ve şeyleşme kavramları. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 14(55), 33-61
- Kuloğlu, C. (2001). *İnternet kafeler ve internet bağımlılığı: Ankara örneği*. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kupchik, A., & Catlaw, T. J. (2015). Discipline and participation: The long-term effects of suspension and school security on the political and civic engagement of youth. *Youth & Society*, 47(1), 95-124.
- Kuss, D. J. ve Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International journal of mental health and addiction*, 10(2), 278-296.
- Küçük, Y. ve Çakır, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 133-154,
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L.G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. ve Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95.
- Li, H., Liu, Y., Xu, X., ve Heikkilä, J. (2013). Please stay with me! An empirical investigation on hedonic IS continuance model for social network games. In *Proceedings of the 34th International Conference on Information Systems*, Milano, Italy.

- Li, H., Wang, S. (2013). The role of cognitive distortion in online game addiction among Chinese adolescents. *Children and youth services review*, 35(9), 1468-1475
- Lian, Y., Ngok Wong, J. L., Tsang, K. K., & Li, G. (2022). Alienated learning in the context of curricular reforms. *Education as Change*, 26(1), 1-29.
- Liazos, A. (1978). School, alienation, and delinquency. *Crimeve Delinquency*, 355-370.
- Lumsden, J., Edwards, E. A., Lawrence, N. S., Coyle, D., & Munafò, M. R. (2016). Gamification of cognitive assessment and cognitive training: a systematic review of applications and efficacy. *JMIR serious games*, 4(2), e5888.
- Maksatbekova, A. (2019). *Sanal gerçeklik oyunlarının dayanılmaz çekiciliği: zihnen, beden ve ruhen*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi SBE, Eskişehir.
- Marcuse, H. (2013). *Özgürlük Üzerine Bir Deneme* (Çev. S. Soysal). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Marston, H. R., Kroll, M., Fink, D., Poveda, R., & Gschwind, Y. J. (2017). Digital game technology and older adults. *Mobile e-Health*, 149-171.
- Mart, C. T. (2013). Commitment to school and students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(1), 336.
- Marx, K. (2003). *Yabancılaşma* (Ed. B. Erdost; Çev. K. Somer, A. Kardam, S. Belli, A. Gelen, Y. Fincancı ve A. Bilgi, 2.Baskı). Ankara: Sol Yayınları.
- McFarland, D. A. (2001). Student resistance: How the formal and informal organization of classrooms facilitate everyday forms of student defiance. *American journal of Sociology*, 107(3), 612-678.
- Meriç, C. (1997). *Mağaradakiler*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Meriç, C. (1999). *Sosyoloji Notları ve Konferanslar* (5. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59.
- Murdock, T. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.

- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., ve Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Nair, N., ve Vohra, N. (2012). The concept of alienation: Towards conceptual clarity. *International Journal of Organizational Analysis*, 20(1), 25-50
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard educational review*, 51(4), 546-564.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press
- Newzoo (2022). Newzoo Küresel Oyun Pazarı Raporu (Ücretsiz Sürüm) – 2022. Erişim: <https://www.guvenlioyuna.org.tr/dosya/rBITp.pdf> (03.07.2023)
- O'Donohue, W.,& Nelson, L. (2014). Alienation: An old concept with contemporary relevance for human resource management. *International Journal of Organizational Analysis*, 22(3), 301-316.
- Ollman, B. (2012). *Yabancılaşma: Marx'ın Kapitalist Toplumdaki İnsan Anlayışı* (Çev. A. Kars). İstanbul: Yordam Kitap.
- Osler, A.,& Hill, J. (1999). Exclusion from school and racial equality: an examination of government proposals in the light of recent research evidence. *Cambridge journal of education*, 29(1), 33-62.
- Overend, T. (1975). Alienation: A Conceptual Analysis. *Philosophy and Phenomenological Research*, 35(3), 301-322. DOI: <https://doi.org/10.2307/2106338>
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı: İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak* (3. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öncel, M. ve Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunlarının değerlendirilmesi ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (4), 7-17
- Özdamar, K. (1999). *Paket Program ile İstatistiksel Veri Analizi*, Kaan Kitabevi, 2.
- Özdemir, M., Karaboğa, M. T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ve sosyal eğilimleri/Middle school students' digital game addictions and social tendencies. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 17-35

- Özdemir, N. (2011). *Düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özsarı, M. P. (2015). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, A., Uğur, S., Aslı Sezer, T., ve 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.
- Pace, J. L.,& Hemmings, A. (2006). Understanding classroom authority as a social construction. *Classroom authority: Theory, research, and practice*, 1-32.
- Pappenheim, F. (2002). *Modern İnsanın Yabancılaşması* (Çev. S. Ak). Ankara: Phonex Yayınları.
- Park, S.Y., Kim, S.M, Roh, S., Soh, M.A., Leed, S.H., Kim, H., Lee, Y.S. and Hana, D.H. (2016). The Effects of A Virtual Reality Treatment Program For Online Gaming Addiction. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 129(9), 99–108.
- Pehlivan, B. (2020). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Prot S, Anderson CA, Gentile DA (2014) *The Positive And Negative Effects Of Video Game Play*. *Children And Media*. A. Jordan, D. Romer (Eds) New York. Oxford University Pres, s.109-128.
- Rumberger, R. W.,& Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American journal of Education*, 107(1), 1-35.
- Ryan, R. M.,& Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sadak, R., Osmanoğlu, A. E., & Yazıcı, M. (2018). Yabancılaşma ve Öğrenci Başarısızlığı. *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* adlı kitapta bölüm. Ed: Şahin, H., Temizer, A., Premovic, M.

- Sallayıcı, Z., & Yöndem, Z. (2020). Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi ile davranış problemleri arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 21(1), 13-23.
- Sarikaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The lancet child & adolescent health*, 2(3), 223-228.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. New York: Doubleday ve Company, INC
- Schulz, L. L. (2006). The experience of alienation for males ages 16-19 from high school in the Pacific Northwest: A phenomenological inquiry.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi*, 2. Baskı. ss: 28, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127-137.
- Shoho, A. R., Katims, D. S., ve Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *The High School Journal*, 81(1), 28-36.
- Sidorkin, A. M. (2004). Intheevent of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262
- Stieler-Hunt, C. J., & Jones, C. M. (2017). Feeling alienated—teachers using immersive digital games in classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(4), 457-470.
- Swaddling, J. (1980). *The Ancient Olympic Games*. University of Texas Press.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi* (Çev. O. Akinhay, 2. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Şahin, C., ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şener, M. (2022). *Covid-19 pandemisi sürecinde okula bağlılığın okul sosyal hizmeti açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük

- Şimşek, H., Abuzar, C., Yeğın, İ. H., Şimşek, A. S., Demir, A. (2015). Okula Yabancılaşma Ölçeği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16(4), 309-322.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A, Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. Mart 28, 2021 tarihinde <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/591/571> adresinden alındı
- Tabachnick, B.G., Fidell. L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Sixth Ed. Boston: Pearson.
- Tarquin, K.,& Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*,.ö 23(1), 16.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Tolan, B. (1991). *Toplum Bilimlerine Giriş* (3.Baskı). Ankara: Adım Yayıncılık
- Toran, M., Ulusoy, Z., AYDIN, B., Deveci, T., ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278
- Turner, B. S. (2006). *The Cambridge Dictionary of Sociology*. New York: Cambridge University Press
- Türk Dil Kurumu (2023). Yabancılaşma. Erişim: <https://sozluk.gov.tr/> (25.07.2023).
- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği*, Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Türkiye
- Türktemiz, H. (2022). *Türkiye e-spor futbol liginde atılan gollerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Ulum, H. (2016). *Çocuklarda bilgisayar oyunu bağımlılığı ile duygu ayarlayabilme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Usta, M., & Aygün, D. (2021). *Video Oyunları Endüstrisinde Cinsiyet Sorunsalı*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Uysal, G., ve Balcı, S. (2018). Evaluation of a school-based program for Internet addiction of adolescents in Turkey. *Journal of Addictions Nursing*, 29(1), 43-49.
- Üdücü, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış 10-16 yaş arası öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin karşılaştırılması* (Master's Thesis). İstanbul: İstanbul Gelişim University
- Vangözü, M. (2018). *Ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ventriglio, A., & Bhugra, D. (2019). Identity, alienation, and violent radicalization. *Evil, terrorism and psychiatry*, 17-29.
- Wack, E., Tantleff-Dunn, S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *CyberPsychology ve Behavior*, 12(2), 241-244.
- Wan, C. S., Chiou, W. B. (2006). Why are adolescents addicted to online gaming? An interview study in Taiwan. *Cyberpsychology ve behavior*, 9(6), 762-766.
- Wang, J. L., Wang, H. Z., Gaskin, J., & Wang, L. H. (2015). The role of stress and motivation in problematic smartphone use among college students. *Computers in Human Behavior*, 53, 181-188.
- Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child development perspectives*, 8(3), 137-143.
- Williamson, I., ve Cullingford, C. (1997). The uses and misuses of 'alienation' in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263-275. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00051>
- Yalçın S., Bertiz Y. (2019) Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığının etkileri üzerine nitel bir çalışma. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(1): 27-34.
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 73-78.

- Yayman, E. (2019). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyurt, F. (2014). *Ergenlerin Çevrim İçi Oyunlardaki Deneyimleri Ve Oyuna İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E., Çağıltay, K. (2005). History of digital games in Turkey. *In DiGRA Conference* (16-20)
- Yılmaz, S., Sarpkaya, P. (2009). Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yılmaz, Z. (2008). Yabancılaşma. F. Başkaya ve A. Ördek (Ed.), *Ekonomik Kuramlar ve Kavramlar Sözlüğü İçinde* (1315-1326). Ankara: Özgür Üniversite Yayınları.
- Yongmei, H., ve Qianting, Y. (2023). The Influence of Sense of Alienation on Online Game Addiction among College Students. *International Journal of Arts and Social Science*, 6(5), 40-48.
- Young, K. S. (2010). When gaming becomes an obsession: Help for parents and their children to treat online gaming addiction. Retrieved October, 17, 2013.
- Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2009). Emotions and social inequalities: Mobilizing emotions for social justice education. *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, 343-363.
- Zorbaz, S.D., Ulas, Ö. ve Kızıldağ, S. (2014). Relation between video game addiction and interfamily relationships on primary school students. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 15(2), 489- 497.

EKLER

Ek 1: Valilik Araştırma İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-75162354
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Emre KARAGÖZ)

27/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü'nün bila tarih ve 50496 sayılı yazısı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı 522522036 numaralı öğrencisi Emre KARAGÖZ'ün "**Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı ile Okula Yabancılaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, merkez ilçede bulunan Emine Mehmet Baysal Anadolu Lisesi, İzzet Baysal Abant Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bolu Anadolu Lisesi, Kanuni Anadolu Lisesi ve 100. Yıl Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrenciler ile çalışma yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, **denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına** göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda **2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında** uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Fatih DAMATLAR
Vali V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Tabaklar Mahallesi Necip Fazıl Kısakürek-1 Bulvarı No:99 Merkez/BOLU
Telefon No : 0 (374) 280 14 43
E-Posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Günay YILDIZ Memur
Unvan : Memur
İnternet Adresi: meb@hs01.kep.tr
Faks:3742801450

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3428-f978-3225-b346-3768 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 2: Etik Kurul İzni



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-54510
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Emre KARAGÖZ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

"Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı ile Okula Yabancılaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanız, kurulumuzun 03.05.2023 tarihli ve 2023/04 sayılı toplantısında değerlendirilerek, araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek:15-Emre Karagöz Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSR3D2UFB9* Pin Kodu :16852

Belge Takip Adresi : https://cbys.izu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx

Adres:Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Telefon:444 97 98 Faks:+90 (212) 693 82 29

e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr

Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ

KURTULUŞ

Unvanı: Yeminli Katip

Tel No: +902126929606





T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	03.05.2023
Sayı	2023/04
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı ile Okula Yabancılaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Emre KARAGÖZ
Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Yunus ALTUNDAĞ
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Beytullah KAYA
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ KURTULUŞ

Ek 3: Kişisel Bilgiler(Demografik Bilgiler)

Sevgili Öğrenci;

“Ergenlerde Oyun Bağımlılığı İle Okula Yabancılaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konusunda araştırma yapmaktayım. Araştırmada vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Size uygun cevap seçeneğini (X) koyarak işaretleyiniz. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın verimliliği için önemlidir. Lütfen boş soru bırakmayınız. Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Emre KARAGÖZ
Psikolojik Danışman

1)Sınıf:	2)Cinsiyet:	3)Yaş:	4)Boy: _____ cm	5)Kilo: _____ kg
6) Anne-baba birliktelik durumu?() Anne-baba birlikte () Anne-baba ayrı(boşanmış) () Anne vefat etti () Baba vefat etti () Anne ve baba, her ikisi de vefat etti.				
7)Kendine ait odan var mı? () Var () Yok () Yurtta/Kursta kalıyorum				
8)Anne Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü				
9)Baba Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü				
10)Anne-Baba Çalışma Durumu: () Anne çalışıyor() Baba çalışıyor () İkisi de çalışıyor() İkisi de çalışmıyor				
11)Okul İçi Arkadaşlık İlişkilerin Nasıl? () Çok Kötü () Kötü () İyi () Çok İyi				
12) Haftada Spor Yapma Sıklığının Nedir? () Hiç () 1-3 Gün () 3-5 Gün () 5-7 Gün				
13)Günlük Ne Kadar Süre Video İzlersin?() İzlemiyorum () 1-2 saat () 3-4 saat () 5saat ve üzeri				
BUNDAN SONRAKİ SORULARI “DİJİTAL OYUN OYNUYORSAN” CEVAPLAYINIZ !!!				
14) Oyunu <u>En Çok</u> Hangi Araçla Oynarsın? Lütfen 1(Bir) Tane İşaretleyiniz. Boş bırakmayınız.				
Akıllı Telefonum ile Oynarım.	()	Tablet ile Oynarım.	()	
Annemin Telefonu ile Oynarım.	()	Bilgisayar ile Oynarım.	()	
Babamın Telefonu ile Oynarım.	()	Oyun Konsolu ile Oynarım.	()	
Diğer	()			
15) Günde ortalama kaç saat dijital(online, playstation, akıllı telefon, vb.) oyun oynarsın? () 0-1 Saat () 1-3 saat () 3-6 saat () 6-9 saat () 9 saatten fazla				
16) Aşağıdaki oyun türlerini ne sıklıkla oynarsın?(Tüm satırları doldurun, boş bırakmayın).				
Spor Oyunları	() Hiç	() Nadiren	() Sık Sık	() Her Zaman
Araba Yarışı	() Hiç	() Nadiren	() Sık Sık	() Her Zaman
Aksiyon	() Hiç	() Nadiren	() Sık Sık	() Her Zaman
Masa Üstü	() Hiç	() Nadiren	() Sık Sık	() Her Zaman
Simülasyon	() Hiç	() Nadiren	() Sık Sık	() Her Zaman
Strateji, Rol Oynama	() Hiç	() Nadiren	() Sık Sık	() Her Zaman
Sosyal Medya Oyunları	() Hiç	() Nadiren	() Sık Sık	() Her Zaman
Diğer.....	() Hiç	() Nadiren	() Sık Sık	() Her Zaman
17) Oyun Oynamak İçin Kendine Ne Kadar Süre Sınırı Koyarsın? () 0-1 Saat () 1-3 saat () 3-6 saat () 6 saat üzeri () Sınır Koymam				
18) Ailen Oyun Oynamana Ne Kadar Süre İzin Verir? () 0-1 Saat () 1-3 saat () 3-6 saat () 6 saat üzeri () Sınır Koymaz				
19)Günün hangi saatlerinde daha çok oyun oynarsın? () 07:00-16:00 () 16:00-19:00 () 19:00-22:00 () 22:00'dan sonra				
20)Günlük kaç saat uyursun? () 4-6 Saat () 6-8 saat () 8-10 saat () 10 saat üzeri				

Ek 4: Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu

ERGENLER İÇİN OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ KISA FORMU

Ergen İnternet Oyun Bağımlılığı	Hiçbir zaman	Nadir olarak	Bazen	Sık sık	Her zaman
Değerli katılımcılar Aşağıda internette (cep tlf, bilgisayar, tablet) veya oyun salonlarında oynadığınız oyunlarla ilgili bazı sorular yer almaktadır. Maddelere yönelik düşüncelerinizi “Hiçbir zaman”, “Nadir olarak”, “Bazen”, “Sık sık” ve “Her zaman” şeklinde karşılarında yer alan parantezlere (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyup tüm maddeleri son bir yıldaki durumunuzu göz önüne alarak cevaplayınız.					
Son 1 yılda					
1. Oyun oynamadığınız zamanlarda, zihninizi tekrar ne zaman oyun oynayacağınız ile meşgul halde bulduğunuz oldu mu?					
2. Her geçen gün daha fazla oyun oynadığınız için rahatsızlık hissettiniz mi?					
3. Oyun oynamadığınız için strese girdiniz mi?					
4. Oyun oynamayı bırakmak istediğiniz halde kendinizi yine oyun oynarken bulduğunuz oldu mu?					
5. Oyun oynadığınız için yapmanız gereken birçok şeyi (ev işleri, eğitim, spor, hobi) ertelediğiniz oldu mu?					
6. Çok fazla oyun oynadığınız için diğer insanlarla problem yaşadınız mı?					
7. Oyunlara ayırdığınız sürenin miktarı ile ilgili ailenizi, arkadaşlarınızı ve size yardımcı olmak isteyen uzmanları kandırdınız mı?					
8. Olumsuz duygulardan kurtulmak için oyun oynadınız mı?					
9. Çok fazla oyun oynadığınız için anne-babanız, kardeşleriniz ve diğer kişilerle ciddi çatışmalar yaşadınız mı?					

Anlı, G., & Taş, İ. (2018). Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 189-203.

Ek 5: Okula Yabancılaşma Ölçeği

Ek 3: Okula Yabancılaşma Ölçeği

	OKULA YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tam katılıyorum
1.	Her gün okula gelmek bana ağır geliyor	()	()	()	()	()
2.	Okulda öğretilen bilgilerin, gerçek hayatla örtüşmediğini düşünüyorum	()	()	()	()	()
3.	Öğrenciliği sıkıcı buluyorum	()	()	()	()	()
4.	Sürekli okula gidip gelmekten sıkılıyorum.	()	()	()	()	()
5.	Okulda öğretilen bilgilerin ileride ne işe yarayacağını bilmiyorum	()	()	()	()	()
6.	Okulda öğrendiğim şeylerin anlamsız olduğunu düşünüyorum	()	()	()	()	()
7.	Okuldaki derslere geç kalmak benim için önemli değildir	()	()	()	()	()
8.	Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum	()	()	()	()	()
9.	Ders anlatılırken başka şeylerle uğraşırım	()	()	()	()	()
10.	Okul eşyalarına (sıra, masa v.b.) yazı yazmaktan hoşlanırım	()	()	()	()	()
11.	Okulun kurallarına uymadığımda suçluluk duygusu yaşarım	()	()	()	()	()
12.	Disiplin cezası almanın benim için bir önemi yoktur	()	()	()	()	()
13.	Dersleri anlamak için çaba gösterecek gücü kendimde bulamıyorum	()	()	()	()	()
14.	Ders çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum	()	()	()	()	()
15.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum	()	()	()	()	()
16.	Okulda kendimi tükenmiş ve yıpranmış hissediyorum	()	()	()	()	()
17.	Okulda, arkadaşlarımla kendimi güvende hissedirim	()	()	()	()	()
18.	Okul dışında da sınıf arkadaşlarımla görüşürüm	()	()	()	()	()
19.	Okul dışında bu okulla ilgili konuşmayı severim	()	()	()	()	()
20.	Okul, hayatımda önemli bir yere sahiptir	()	()	()	()	()

Ek 7: Okula Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzni

30.01.2023 12:58 Posta - emre karagöz - Outlook

Ara

Giriş Görüntüle Yardım

54 Arşivle Bildir Süpür Şuraya Taşı Yanıtla Okundu / Okunmadı

Klasörler

- Gelen Ku... 2625
- Gereksiz E-p...
- Taslatılan
- Gönderilmiş 2
- Scheduled
- Silinenmiş Öğ 221
- Arşiv
- Netler
- Lali 9
- call me 401
- Conversation H...
- hasan karag 50
- pd
- YAPILANLAR
- Yeni klasör oluşt

Gruplar

- Yeni grup

X Kapat Önceki Sonraki

okula yabancılaşma ölçeği izin talebi

FAKTÖR ANALİZİ OKULA YA 47 KB

FAKTÖR ANALİZİ OKULA YA 301 KB

3 ek (1 MB) Tümünü OneDrive'a kaydet Tümünü indir

Merhaba Emre Karagöz,
Tarafımızdan geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeğini kaynak göstermek şartıyla bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Ekli dosyada ölçeğin analizlerini gönderiyorum Başarılar dilerim

emre karagöz <emre_ka1987@hotmail.com>, 17 Ara 2022 Cmt, 00:10 tarihinde sunu yazdı:
Merhaba,
Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yüksekisans Öğrencisi Emre KARAGÖZ.
Yüksekisans tezim için "Okula Yabancılaşma Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. Yapacağım çalışma Ergenler üzerinde, ortaokul 7-8. sınıf lisede 9-10 ve 11 sınıflarda yapmayı düşünüyorum. Sizde ortaokul 7ve8. sınıflar için Okula Yabancılaşma Ölçeğinden veri toplamak uygun olur mu? Değerli görüş ve önerileriz için teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

Saygılarımla,
Emre KARAGÖZ
İzmir RPD Yüksekisans Öğrencisi

Yanıtla İlet

emre karagöz
Merhaba, Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yüksekisans Öğrencisi Emre KARAGÖZ.
Yüksekisans tezim için "Okula Yabancılaşma Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. Yapacağım çalışma Ergenler üzerinde, ortaokul 7-8. sınıf lisede 9-10 ve 11 sınıflarda yapmayı düşünüyorum. Sizde ortaokul 7ve8. sınıflar için Okula Yabancılaşma Ölçeğinden veri toplamak uygun olur mu? Değerli görüş ve önerileriz için teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

https://outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQKkADAwATYwMAITOTA3Yi1hZWJjLTAwAi0wMAoAEAAD2IE66joLQJdBT0zeDmKP

1/1

Ek 8: MEB İzin Başvuru

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİNE

10/04/2023

BAŞVURU NO	20230410582234464
ÜNİVERSİTE ADI	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
BÖLÜM ADI	REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Oyun Bağımlılığı İle Okula Yabancılaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	BOLU
KURUM TÜRLERİ	Resmi Ortaokul, Resmi İmam - Hatip Ortaokulu, Resmi İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmî Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi Fen Lisesi, Resmi Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Meslekî Eğitim Merkezi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmi Güzel Sanatlar Lisesi, Resmi Spor Lisesi, Resmi Bilim Sanat Merkezi, Resmi Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Resmi Halk Eğitim Merkezi, Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, Özel Ortaokul, Özel Anadolu Lisesi, Özel Fen Lisesi, Özel Temel Lise, Özel Akşam Lisesi, Özel Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu,
İLETİSİM BİLGİLERİ	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Veli Onam Formu
Veri toplama araçları



EMRE KARAGÖZ
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile BOLU VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.

ÖZ GEÇMİŞ

