





## İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Sorumluluk Değeri Kazanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### The Relationship Between Digital Game Addictions and Responsibility Value Acquisition Levels of Primary School 3rd and 4th Grade Students

Zarif Safa SOYLU , Uzman, MEB, safasoylu@hotmail.com

Yaşar ÇELİK , Doç. Dr., Ondokuz Mayıs üniversitesi, ycelik@omu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 14 Kasım 2024

**Kabul tarihi - Accepted:** 30 Mart 2025

**Yayın tarihi - Published:** 28 Nisan 2025

<sup>1</sup> Bu çalışma, Doç. Dr. Yaşar Çelik'in danışmanlığında Zarif Safa SOYLU adlı öğrencinin "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Sorumluluk Değeri Kazanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1)*, 1584-1611.

DOI. 10.51460/baebd.1585295



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Araştırmanın temel amacı ilkökul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin, sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir. Bu araştırma, nicel verilere dayalı ilişkisel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Ladik ilçesindeki ilkokullarda üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 269 öğrenci (%48,7'si erkek, %51,3'ü kız) oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmanın verileri, "Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği" ve "Sorumluluk Değer Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizi sürecinde, bağımsız gruplar için t-testi ve basit doğrusal korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanları ve bu ölçeğin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken, sınıf seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile cinsiyet değişkenine ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanları ile sınıf seviyeleri değişkenleri arasında, ölçeğin toplam puanı ile temizlik ve düzen alt boyutu puanları arasında anlamlı fark gözlenirken, diğer boyutlar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, Dijital oyun, Dijital oyun bağımlılığı, Sorumluluk değeri, İlişkisel tarama.

**Abstract.** The main purpose of the study is to examine the relationship between primary school students' digital game addictions and responsibility value acquisition levels in terms of grade level and gender variables. This research was conducted within the framework of relational screening model based on quantitative data. The population of the study consists of 269 students (48.7% boys and 51.3% girls) studying in the third and fourth grades in primary schools in Ladik district of Samsun province in the 2022-2023 academic year. Since the entire population was reached, no sample selection was made. The data of the study were obtained by using "Digital Addiction Scale for Children" and "Responsibility Value Scale". In the data analysis process, t-test for independent groups and simple linear correlation analysis methods were used. According to the findings of the study, a significant difference was found between the Digital Game Addiction Scale scores of third and fourth grade students and the sub-dimensions of this scale and the gender variable, while no significant difference was found in terms of the grade level variable. It was determined that there was a statistically significant difference between the level of responsibility value acquisition and the scores of the gender variable. While a significant difference was observed between the responsibility value acquisition level scores and the grade level variables, between the total score of the scale and the scores of the cleaning and order sub-dimension, no significant difference was observed between the other dimensions. However, it was observed that there was a significant relationship between students' digital game addiction scores and the level of responsibility value attainment.

**Keywords:** Primary school, Digital game, Digital game addiction, Responsibility value, Relational screening.



## Extended Abstract

**Introduction.** With the development of technology, the game activities that children used to play face to face with their peers in open spaces are now carried out with technological devices such as tablets, phones, computers and game consoles. As a result of these developments, the concept of digital game addiction has emerged. In this context, it is seen that games lead to some problematic behaviours such as intense mental preoccupation, intense game desire, excessive game playing. Instead of focusing on his/her own duties and responsibilities, the person who plays games has started to think and dream about the digital games he/she plays. As a result, they start to miss and neglect their academic, professional responsibilities and social activities. The increasing frequency of this situation increases the risk factor of addiction and leads to a decrease in the sense of socialisation and responsibility, leading to isolation (Griffiths and Davies, 2005). It is thought that examining the effects of digital game addictions on responsibility in children together with the variables affecting the situation will be beneficial in terms of producing solutions to problem situations (Eskili, 2023); parents and teachers can raise awareness about the relationship between digital games and responsibility and offer them the opportunity to observe at this point. When the studies conducted in Turkey and abroad are examined, no research examining the relationship between digital game addiction and responsibility acquisition levels of primary school students was found. It is thought that the study will make important contributions to fill this gap in the literature and will form the basis for future research. In addition, it is expected to help stakeholders and those who will develop strategies to prevent children from becoming addicted to digital games to make informed decisions. In this context, the aim of the study is to examine the relationship between the digital game addiction status of primary school third and fourth grade students and their level of responsibility value acquisition.

**Method.** Relational screening model was applied in the study. The population of the study consisted of 269 students (48.7% boys and 51.3% girls) studying in the 3rd and 4th grades of two primary schools in Ladik district of Samsun province in the second term of the 2022-2023 academic year. Since the entire study population was reached, no sample selection was made. In the study, the information form created by the researcher was used to determine the demographic data of the students, the 'Digital Addiction Scale for Children' was used to determine the digital game addiction status of the students, and the 'Responsibility Value Scale' was used to determine the responsibility value of the students. The Ethics Committee decision required for data collection and the necessary permissions for the application were obtained. During the data collection phase, the measurement tools were delivered to the teachers in the school where the application would be carried out. Afterwards, necessary explanations were made to the teachers about the content, purpose and method of application of the scale to be used. The teachers shared the necessary information with their students and the scales were filled in by the students. The participants took 30-40 minutes to answer the questions. Descriptive statistical analysis such as arithmetic mean ( $\bar{x}$ ), standard deviation (SD), percentage (%), frequency (f) were used to analyse the data. Before starting the study, the minimum-maximum values, mean score, standard deviation, kurtosis and skewness values of the measurement tools were examined to determine whether the data showed normal distribution. A t-test was conducted to examine the difference between the variables in the scale and the responsibility value



acquisition level scores and digital game addiction level, and a simple linear correlation test was conducted to determine the relationship between the responsibility value acquisition level scores and digital game addiction level.

**Results.** As a result of the research, a significant difference was observed between the 3rd and 4th grade students' digital game addiction scale score and the sub-dimensions of this scale and the gender variable, while no significant difference was observed between the grade level variable. On the other hand, as a result of the examination of the relationship between the responsibility value acquisition level of 3rd and 4th grade students and gender and grade level variables, it was determined that there was a significant difference between the responsibility value scale scores and gender. When the relationship between the responsibility value acquisition level scores and class levels is examined, a significant difference was observed between the total score of the scale and the scores of the cleaning and order sub-dimension, while no significant difference was observed between the other 3 dimensions. However, it was observed that there was a significant relationship between the digital game addiction scores of the students and the level of responsibility value attainment.

**Discussion and Conclusion.** In this study, when the digital game addiction scores of the students were examined, it was seen that 4.5 percent (12 people) were normal, 46.8 percent (126 people) were low-risk, 34.9 percent (94 people) were risky, 12.6 percent (34 people) were addicted, and 1.1 percent (3 people) were highly addicted. According to the results, it can be said that 4.5 per cent (normal) and 46.8 per cent (low risk) of the 269 students participating in the study can be said that the digital game playing habits of the students are balanced or that the students are not at a significant risk level within the scope of digital game addiction. However, since the level of digital game addiction of the remaining risky, addicted and highly addicted group is at the level of risky and above, it may mean that digital games will have some negative effects on their lives. In the study, the higher the score obtained from the CGPA, the higher the child's digital game addiction. According to the results, it was observed that the digital game addiction scores of males were higher than females. The reason why males have higher digital game addiction scores than females may be due to various factors such as social and cultural factors, social interaction and biological differences. In the analyses conducted to determine whether the digital game addiction scores of children differ significantly according to the class level, it was determined that the digital game addiction scores did not differ significantly according to the class level. In the study, it was examined whether the responsibility value acquisition level scores of the students showed significant differences according to gender. It can be stated that the student scores belonging to all sub-dimensions of SDL show a significant difference in favour of women according to gender. In this study, it was examined whether the responsibility value acquisition level scores of children showed a significant difference according to the grade level difference. It was observed that the scores of encouragement, willingness, and fulfilment on time sub-dimensions of the SDL did not differ significantly according to the grade level, whereas the cleanliness and order sub-dimension and the total score of the scale showed a significant difference according to the grade level. These results show that there are differences in certain sub-dimensions of children's perceptions and behaviours about responsibility value. In particular, it was observed that the cleaning and organisation sub-dimension reflected these differences and was associated with the grade level. While the cleaning and tidiness sub-dimension reflects children's physical order and organisational skills, the result may have

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baebd.1585295



been different according to other sub-dimensions since other sub-dimensions may evaluate different abilities. According to the results of this study, as digital game addiction increases, children's sense of responsibility behaviour decreases, and as digital game addiction decreases, children's sense of responsibility behaviour increases ( $r=-.467$ ,  $p< 0.01$ ). These results show that digital game addiction has a negative effect on children's sense of responsibility behaviour. More digital game addiction leads to a decrease in children's sense of responsibility behaviour. In this context, the emerging data emphasise that children should balance their use of digital games and develop their sense of responsibility behaviours. Based on the results of the study, some suggestions were made to conduct research on the relationship between digital game addiction and children's social and psychological health by using larger sample groups including different age groups and socio-economic conditions of the students; in order to help families and schools to support children's healthy development, researchers should provide training to parents and teachers on managing children's digital game use and developing a sense of responsibility.



## Giriş

Gelişen teknoloji, ulaşım, sağlık, iletişim, eğlence gibi birçok alanda hayatımızı önemli ölçüde etkilemekte ve bu alanlarda önemli dönüşümlere yol açmaktadır. Bununla birlikte hayatımızın en önemli aktivitelerinden olan oyunlar değişimden etkilenerek yeniden şekillenmiştir (Hazar ve Hazar, 2017). Hayatımızı yeniden şekillendiren teknoloji her yaş grubunun ilgisini çektiği gibi çocuk ve ergenlere hitap eden onların da ilgisini çeken ortam olmuştur. Günümüzde çocuklar ve ergenler teknolojiye çok ilgili olmakla beraber, sosyal medya sitelerini, blogları ve mobil uygulamaları etkin olarak kullanmaktadırlar (Eskili, 2023).

Teknolojinin gelişmesiyle yaşlıları ile oynanan oyunlar, çoğunlukla yerini dijital oyunlara bırakmaktadır. Eskiden çocukların yüz yüze, açık alanlarda oynadıkları oyun etkinlikleri, artık tablet, telefon, bilgisayar, oyun konsolu gibi teknolojik aletlerle gerçekleşmektedir. Tüm dünyada dijital oyunların yaygınlaşp, gün geçtikçe de artma durumu oyun endüstrisini de etkilemiştir. Oyun endüstrisinin özellikle 1990'lı yıllardan beri büyük büyüme göstermesi, yeni yeni oyunların piyasada sürekli olarak yer alması, dijital oyunların hızla yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir (Irmak ve Erdoğan, 2016). Dijital oyunların bu denli ilgi çekici olması ve hızlı bir şekilde yaygınlaşması çocuklar arasında oynanan birçok geleneksel oyunu neredeyse yok etmiş ve günün büyük kısmını ekran başında oyun oynayan bireylerin çoğalmasına sebebiyet vermiştir (Farchakh vd., 2020). Bu değişimle birlikte, oyun için ayrılan süre de giderek artmaktadır. TÜİK'in (2021) verilerine göre, 2021 yılında çocukların %36'sı dijital oyun oynarken, 2024 yılında bu oran %74'e yükselmiştir (TÜİK, 2024).

Dijital oyunlar bazen video oyun bazen de bilgisayar oyunu olarak isimlendirilmiştir. Alan yazında ise dijital oyunlar amaçları ile beraber bazı kuralları olan, denetleyici ve ekranlar ile etkileşim kuran sistem olarak tanımlanmıştır (Kirriemuir, 2002). İlgili alanyazın incelendiğinde, günümüzde dijital oyunların gittikçe gelişmesi nedeniyle, bu oyunların, oynayanlar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine dair birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Alp ve Levent, 2020; Elmacıgil, 2021; Özkul; 2021; Yiğit; 2017) Bu çalışmalardan bazıları özellikle dijital oyunların, çocukların zihinsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini daha kolay ve doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur (Hazar ve Hazar, 2017).

Dijital oyunların olumlu yönlerine vurgu yapan araştırmalardan bazıları şöyle ifade edilmiştir: Przybylski, Weinstein, Ryan ve Rigby'e (2009) göre çocukların dijital oyunların içerisindeki bazı zorlukları başarabildiğinde, seviye atlayıp bölüm geçtiğinde ya da bölüm sonu güçlü, zorlu karakteri yendiğinde başarı duygusu tattıkları ve özgüven kazanıp kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, çocukların öğrenme, problem çözme ve takım çalışması becerilerinin gelişimine (Çalışkan, 2023), matematik derslerindeki başarısına, matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesine önemli katkılar sağladığı (Aydın ve Ata, 2024) tespit edilmiştir. Ayrıca dijital oyunların el-göz koordinasyonunda, uzamsal bazı yeteneklerin oluşmasında, şekillerin nedenlerini açıklayabilmede ve zihinde canlandırabilmede, matematik ve geometrik düşünme becerisi oluşturmada bazı yararları olabilmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde oynanan dijital oyunlar sosyokültürel, zihinsel, psikolojik ve biyolojik bakımdan çocuklara olumlu yönde bazı katkıları bulunmaktadır (Horzum vd., 2008). Diğer yandan Kaya (2013), dijital oyunların coğrafi sınırlamalardan





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.*

*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.*

*Araştırma Makalesi / Research Paper*

bağımsız olarak oyuncuları bir araya getirme kapasitesine sahip olduğunu, sokaktaki bireylerin arkadaşlıklarından farklı olarak dijital oyunlar sayesinde farklı kültürlere erişip daha geniş arkadaş kitlesine ulaştıklarını ifade etmiştir. Elmacıgil (2021), dijital oyunların akademik katkılarından bahsederek eğitimcilerin ve öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı için dijital oyunları tercih ettiklerini bu bağlamda dijital oyun üreticilerinin ise sadece eğlence amaçlı içerikler üretmeyi bırakıp öğrencilerin akademik yönlerine de katkı sağlayan oyunlar ürettiklerini ifade etmiştir. Hong ve Liu'nun (2003) ise yaptığı deneysel çalışmada, seçilen bir oyunda oyunu oynayan öğrencileri, acemi ve uzman oyuncular olarak iki gruba ayırmıştır. Gözlem sonuçlarında, uzman oyuncuların stratejik düşünme yöntemlerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Dijital oyunların sayılan bazı olumlu yönlerinin aksine dijital oyun bağımlılığı, çocukları çok yönlü olarak olumsuz etkilemektedir. Dijital oyun oynama davranışı olan kişilerde bu oyunlar kişinin yaşamının odak noktası haline gelmektedir. Oyunlar kişide yoğun zihinsel meşguliyet, şiddetli oyun isteği, aşırı oyun oynama gibi bazı problemleri davranışlara yol açar. Oyun oynayan kişi kendi görev ve sorumluluklarına odaklanma yerine oynadığı dijital oyunları düşünür ve oyunları hayal eder. Akademik ve mesleki sorumluluklar ile sosyal etkinlikleri kaçıır ve bunları ihmal etmeye başlar. Dijital oyunlar ana öncelik haline gelir. Bağımlılık risk faktörü arttıkça sosyalleşme azalır, yalnızlık artar, oyundan daha fazla zevk alır, sorumluluklar daha çok aksatılır (Griffiths ve Davies, 2005). Dijital oyunlara ayrılan sürenin sürekli arttığı ve zamanla oyun oynama davranışının bireyler için kontrol edilemez hale geldiği ya da bırakmakta zorlanılan bir alışkanlığa dönüştüğü görülmektedir (Kurt Topraklı ve Kavlak, 2025). Dijital oyunların, fiziksel aktivite kısıtlamasına bağlı olarak kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları başta olmak üzere çeşitli sağlık sorunlarına ve psikolojik bozukluklara yol açtığı saptanmıştır. Buna ek olarak, bu durumun okul performansında düşüş, akademik başarısızlık, öğrenme güçlükleri gibi sorunların yanı sıra, ebeveynlere yönelik dijital oyun oynama alışkanlığı konusunda yanıltıcı beyanlarda bulunma gibi davranışsal problemlere de neden olduğu belirtilmektedir (Horzum, 2011). Nitekim, dijital oyun bağımlılığı gösteren bireylerin sosyal izolasyon eğilimi gösterdiği, yüz yüze iletişimden kaçındığı ve ev ortamına kapanarak, ebeveyn etkileşiminden ziyade bilgisayar etkileşimine yöneldiği gözlemlenmektedir. Bu durum, sosyal etkileşim eksikliğine ve bireysel yalnızlaşmaya yol açmaktadır (Köse, 2013).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda dijital oyunlarda güvenli olmayan içerikler bulunduğu (Mumcu, 2024), kontrolsüz kullanılmasına bağlı olarak çocuklarda ve gençlerde "saldırganlık, anksiyete, depresyon, heyecan arayışı, kural tanımaz davranışlar, sosyal problemler, okula silah taşıma, dışlanma, tuzlu atıştırmalık tüketimi, hareket hastalığı, bel ağrısı, psikolojik uyumsuzluk, üzüntü, intihar düşüncesi, yaratıcılık, dikkat sorunları, okul faaliyetlerinin yerini okul dışı faaliyetlerin alması, kilo, uyku kalitesi-süresi, sürdürülebilir dikkat, okuma yazma becerileri üzerine olumsuz etkilerinin olduğu" (Yalçın, Irmak ve Ardiç, 2018) belirtilmiştir. Bunun yanında söz konusu oyunların sosyal sorumluluk kazanma konusunda bir tehdit oluşturması ve çocukların istenmeyen davranış kalıpları geliştirmesine yönelik olumsuz etkilerinin bulunduğu (Perko ve Bendek, 2018), depresyon veya anksiyete, aşırı bağımlı davranışlar sergileme bazen de yüksek düzeyde sosyal yetkinlik; daha neşeli, hoşgörülü, sosyal olarak bütünleşmiş, sakin ve akranlarıyla işbirliği yapmaya istekli olma gibi davranışlar sergilemelerine neden olduğu (Fang, Tapalova ve Zhiyenbayeva, 2022) vurgulanmaktadır.

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*

DOI. 10.51460/baed.1585295



Sorumluluk bireyin, kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabilme yeteneği, bu sorumluluğu özgürlükle birlikte yerine getirebilme kapasitesi, psikolojik açıdan sorumluluklarının sonuçlarını kabullenme ve bu durumu vicdani bir görev olarak görmesi şeklinde açıklanmaktadır (Cevzici, 1997). Hızla değişen ve küreselleşen dünyada, insanlar sorumluluklarını yerine getirme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Sunulan tüm değerleri tüketerek, yaşanan hızlı değişimler ile beraber kendilerinin içsel dengelerini bozduğu görülmektedir. Bu nedenle çağımızdaki hızlı değişim sadece insan yaşamındaki tüm değerlere etki etmekle kalmayıp, aynı zamanda sorumluluk duygusu ve öz düzenleme becerilerinin olumsuz bir şekilde etkilenmesine neden olmaktadır (Turan, 2019).

Dijital oyunların çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi, olumsuz etkilere de yol açtığı bilinmektedir. Son yıllarda yeni yetişen bireylerin sorumluluk değeri (duygusu) kazanma konusunda çok yetersiz oldukları değişik platformlarda sık sık dile getirilmektedir. Buna bağlı olarak öğretim programlarımızda çocuklarımıza sorumluluk değeri kazandırma konusu sıklıkla ele alınmaktadır. Diğer yandan çocukların dijital oyun alışkanlıklarının onların sorumluluk değeri üzerindeki etkilerinin incelenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Çocuklarda dijital oyun bağımlılıklarının sorumluluk üzerine etkilerinin, duruma etki eden değişkenlerle birlikte incelenmesinin, probleme çözüm bulma açısından yarar sağlayacağı (Eskili, 2023) düşünülmektedir. Zira, bu araştırmanın ebeveynlerin ve öğretmenlerin, dijital oyunların çocukların sorumluluk değerine yönelik kazanımlarına yansımaları konusunda farkındalık kazanmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Alanyazında son yıllarda konu ile ilgili olarak gençlere (Perko ve Bendek, 2018) ve okul öncesi düzeydeki öğrencilere (Fang, Tapalova ve Zhiyenbayeva, 2022; Kesici, 2020; Mumcu, 2024), hem çocuklara hem de gençlere yönelik (Yalçın, Irmak ve Ardiç, 2018) bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda dijital oyunlar çeşitli yönlerden ele alınmakla birlikte, sorumluluk değeri kazanımı bağlamında yeteri kadar incelenmemiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, ilkökul öğrencilerine yönelik dijital oyun bağımlılığı ile sorumluluk kazanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurma noktasında önemli katkılar sağlayacağı ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalar için ilham kaynağı olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan çocukların dijital oyun bağımlılığı olmaması konusunda paydaşlara ve bu konuda strateji geliştirecek olanlara bilinçli kararlar alma noktasında yardımcı olması beklenmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılık durumları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1) Öğrencilerin Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden (ÇİDOBÖ) aldıkları puanların dağılımı nasıldır?

2) Öğrencilerin ÇİDOBÖ aldığı puanlar;

a) Cinsiyete,

b) Sınıf seviyesine (3. ve 4. sınıf) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri puanlarının dağılımı nasıldır?

4) Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri puanları;

a) Cinsiyete,

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baebd.1585295





- b) Sınıf seviyesine (3. ve 4. sınıf) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?  
5) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada yer verilen veri toplama araçları ile verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. “İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve bu ilişkinin derecesini analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir” (Karasar, 1998). Diğer bir ifadeyle, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı ile ortaya konmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Samsun ili Ladik ilçesindeki iki ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören, %48,7’si erkek, %51,3’ü kız olmak üzere toplam 269 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, evrenin tamamına ulaşılabilmesi nedeniyle örneklem seçimine gerek duyulmamıştır. Ladik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre, ilçede toplam iki ilkokul bulunmakta olup, araştırmanın yapıldığı dönemde bu okullardaki öğrenci sayısı 274’tür. Çalışma evrenindeki okul müdürlüklerinden üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin listeleri temin edilmiş ve öğrencilerin hepsine ulaşılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda eksik ya da hatalı kodlandığı tespit edilen 5 öğrencinin verisi çalışma evreninden çıkarılıp 269 öğrenci ile devam edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre dağılımları, frekans ve yüzdeleri TABLO 1.’de gösterilmiştir.

Tablo 1.  
Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre dağılımları

		F	%
Cinsiyet	Erkek	131	48.7
	Kız	138	51.3
	Toplam	269	100
Sınıf	3. Sınıf	136	50.6
	4. Sınıf	133	49.4
	Toplam	269	100

Tablo 1.’de görüldüğü üzere katılımcıların %48.7’si (131) erkek ve %51.3’ü (139) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda 269 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan kız ve Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1584-1611. DOI. 10.51460/baebd.1585295



erkek oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %50.6'sı (136), üçüncü sınıfta, % 49.4'ü (133) dördüncü sınıfta eğitim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ile sınıf oranının birbirlerine yakın olmasının araştırmanın dış geçerliliğine olumlu yönde katkı yaptığı düşünülmektedir. Dış geçerlilik bir araştırmanın sonuçlarının, o araştırmaya katılan deneklerin ait olduğu daha geniş bir popülasyona (evrene) ne kadar genellenebileceğini gösterir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Funda (2013).

### Veri toplama araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerini değerlendirmek için "Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeği" ve sorumluluk değeri kazanım düzeylerini belirlemek amacıyla "Sorumluluk Değer Ölçeği" uygulanmıştır.

"Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇİDOBÖ)" Hazar ve Hazar (2017) tarafından geliştirilip, Ankara ili Keçiören ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 10-14 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanmıştır. Maddelerin analize uygunluğunu ölçme amaçlı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı testi uygulanmıştır. Ölçeğin KMO katsayısı .90 çıktığından verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Eyimaya (2020) kendi araştırmasında ÇİDOBÖ'nün geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmüş KMO katsayısını .93 olarak saptamıştır. Ölçek toplamda 24 maddeden oluşmakta olup, bu maddelerin değerlendirilmesinde 5 dereceli Likert tipi bir ölçek kullanılmaktadır. Katılımcılar, ifadeleri 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında derecelendirmiştir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar, en düşük 24 ve en yüksek 120 arasında değişmektedir. Puanlamanın gruplandırılmasında ise şu sınıflandırma kullanılmaktadır: 1-24 puan arası "Normal grup", 25-48 puan arası "Az riskli grup", 49-72 puan arası "Riskli grup", 73-96 puan arası "Bağımlı grup" ve 97-120 puan arası "Yüksek düzeyde bağımlı grup" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. İlk çalışmada, birinci alt boyut için 0,78, ikinci alt boyut için 0,81, üçüncü alt boyut için 0,76, dördüncü alt boyut için 0,67 ve ölçeğin tüm maddeleri için 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ÇİDOBÖ'nün Cronbach Alpha katsayıları birinci alt boyut için 0,83, ikinci alt boyut için 0,80, üçüncü alt boyut için 0,75, dördüncü alt boyut için 0,49 ve ölçeğin tüm maddeleri için 0,91 olarak bulunmuştur. Sonuçlar, birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutların maddelerinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu, dördüncü alt boyutun maddelerinin ise düşük güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ölçeğin tüm maddelerinin genel olarak yüksek güvenilirlik düzeyine ulaştığı belirlenmiştir. Özdamar'a (1999) göre, Cronbach Alpha katsayısı aralıkları şu şekilde sınıflandırılmaktadır:  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değil,  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise düşük güvenilirlikte,  $0,60 \leq \alpha < 0,90$  ise oldukça güvenilir ve  $0,90 \leq \alpha \leq 1,00$  ise yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir.

"Sorumluluk Değer Ölçeği (SDÖ)" Onay ve Çelik (2022) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin kapsam geçerliği her bir maddenin ölçme amacına uygunluğunu değerlendirmek için analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin örneklem yeterliliğini ifade eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,766 olarak tespit edilmiştir. KMO değerinin 1'e yakın olması, ölçek için kullanılan örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya elverişli olduğunu göstermektedir. Üç derecelendirme Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baebd.1585295



kategorisiyle yapılandırılan ölçek maddeleri, “her zaman,” “bazen” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Puanlama sisteminde “her zaman” 3, “bazen” 2 ve “hiçbir zaman” 1 puan olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde, toplam korelasyon katsayısı 0,30’un altında olan 7 madde ölçekten çıkarılmış, kalan maddelerin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında değerlendirildiğinde, “Teşvik Etme” alt boyutu için 0,81, “Temizlik ve Düzen” alt boyutu için 0,76, “İstekli Olma” alt boyutu için 0,81 ve “Zamanında Yerine Getirme” alt boyutu için 0,71 güvenirlik katsayıları elde edilmiştir (Onay ve Çelik, 2022). Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayılarına bakıldığında ise “Teşvik Etme” alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,72, “Temizlik ve Düzen” alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,71, “İstekli Olma” alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,41, “Zamanında Yerine Getirme” alt boyutunun güvenirlik katsayısı 0,60, ölçeğin tüm maddelerinin güvenirlik katsayısı ise 0,80 olarak bulunmuştur. Verilere göre bu araştırmanın uygulamasında “Teşvik Etme”, “Temizlik ve Düzen”, Zamanında Yerine Getirme” alt boyutlarının maddeleri ve ölçeğin tüm maddelerinin güvenirlik katsayısı oldukça güvenilir maddelerdir. “İstekli Olma” alt boyutunun maddeleri ise düşük derecede güvenilir maddelerden oluşmaktadır.

### Verilerin toplanması ve analizi

Verilerinin toplanması için gerekli olan Etik Kurul kararı ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 25.03.2022 tarihli araştırma izni ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinden 25.02.2022 tarih ve 2022-151 sayılı Bilimsel Etik Kurulu kararı alınmıştır. Veri toplama aşamasında uygulama yapılacak okuldaki öğretmenlere önceden ölçme araçları ulaştırılmıştır. Sonrasında kullanılacak ölçeğin içeriği, amacı ve uygulanma şekli ile ilgili öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenler gerekli bilgileri öğrencileri ile paylaşmış ve ölçekler öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Katılımcıların soruları cevaplama süresi 30-40 dakika arası sürmüştür. Araştırmanın veri toplama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılının kasım ve aralık ayında gerçekleşmiştir.

Nicel araştırmalarda geçerlilik araştırmanın konusu ve amacına uygun veri toplama aracının kullanılması ve araştırmacının objektif bir yaklaşım sergilemesi olarak ifade edilmektedir. Nicel araştırmaların genellenebilir olması (dış geçerlik) için verilerin evreni temsil eden bir örneklemden toplanması gerekir (Guba ve Lincoln, 1982; Yin, 2011). Bu çalışmada örneklemin evreni temsil etme gücünü belirlemek amacıyla güç analizi testi yapılarak etki büyüklüğüne bakılmıştır.

Verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) yazılımı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Analiz sürecinde aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (S), yüzde (%), frekans (f) gibi betimleyici istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında, ölçme araçlarının minimum ve maksimum değerleri, puan ortalamaları, standart sapmaları ile verilerin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. Sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanları ile dijital oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek için t testi uygulanırken, iki değişken arasındaki ilişki basit doğrusal korelasyon testi ile analiz edilmiştir.

Bu çalışmada normalliğin değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır. Zira, normalliğin değerlendirilmesinde Kolmogorov-Smirnov testi yerine çarpıklık ve basıklık Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baebd.1585295



değerlerinin kullanılmasının nedeni, Kolmogorov-Smirnov testinin büyük örneklerdeki küçük sapmaları bile istatistiksel olarak anlamlı hale getirme eğiliminde olmasıdır. Büyük örneklem büyüklüklerinde normal dağılımdan küçük sapmalar bile anlamlı sonuçlara yol açabilmektedir (Field, 2009). Can (2022), veri sayısının 50'nin üzerinde olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testinin önerildiğini belirtmekle birlikte, bu testin normalliği belirleme gücü konusunda alanyazında tartışmaların bulunduğunu ifade etmiştir. Bu sebeplerle, çalışmada normalliğin değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık kriterleri kullanılmıştır.

Tablo 2.

Çarpıklık ve basıklık değerleri

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
ÇİDOBÖ	269	1,00	4,88	2,1038	,7565	,584	-,169
SDÖ	269	1,60	3,00	2,5381	,2807	-,747	,416

Öğrencilerin ÇİDOBÖ ölçeğinden aldığı en düşük puan 1,00, en yüksek puan 4,88, ortalama puan olarak ise 2,1038 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çarpıklık değeri 584; basıklık değeri ise-,169 çıkmıştır. Öğrencilerin SDÖ ölçeğinden aldığı en düşük puan 1,60, en yüksek puan 3,00, ortalama puanları ise 2,5381 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çarpıklık değeri-,747, basıklık değeri ,416 çıkmıştır.

Araştırma kapsamında, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiştir. ÇİDOBÖ'de çarpıklık ve basıklık değerlerinin-.164 ile .584 arasında, SDÖ'de ise -.747 ile .416 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), bu değerlerin-1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verilerin normal bir dağılım sergilediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, analiz edilen grupların normal dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiş ve istatistiksel analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin normal dağıldığı için bağımsız örneklemelerin ortalamaları arasındaki analizleri belirlemede ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmada t testinde ortaya çıkan anlamlılık değerinin yanında etki büyüklüğünü ifade edebilmek için Cohen d değeri kullanılmıştır. Cohen d değeri, birçok farklı değeri alabilen bir etki büyüklüğü ölçüsüdür. Bu ölçüt, etki büyüklüğünün ne kadar güçlü veya zayıf olduğunu tanımlamak için kullanılır. Etki büyüklüğünün zayıf olarak değerlendirilmesi için Cohen'in d değerinin 0.2'nin altında olması gerekirken, 0.5 seviyesinde olması orta düzeyi, 0.8'i aşması ise güçlü bir etkiyi işaret eder (Green ve Salkind, 2005).

Normal dağılım gösteren ve birbirinden bağımsız SDÖ ve ÇİDOBÖ veri dizileri arasındaki ilişkiyi hesaplamak için basit doğrusal korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Veri dizileri normal dağılım gösteriyorsa, yansız atamayla seçilmiş ve veri çiftleri birbirinden bağımsız ise basit doğrusal korelasyon tekniği kullanılır (Green ve Salkind, 2005). Basit doğrusal korelasyon yöntemi ile çıkan anlamlılık değerlerinin etki büyüklüğü aralıklarını ifade etmek için ise Hopkins'in (1997) sayısal verileri kullanılmıştır. İlişki düzeyleri incelendiğinde, .00 ile .10 arasındaki değerlerin önemsiz olarak ifade edilebilirken, .10 ile .30 arasındaki değerlerin zayıf, .30 ile .50 arasındakilerin orta düzeyde, .50 ile .70



arasındakilerin güçlü, .70 ile .90 arasındakilerin çok güçlü ve .90 ile 1.00 arasındakilerin ise neredeyse kusursuz bir ilişki olarak değerlendirilir. Güç, örneklem sayısından etkilenen bir değer olduğu için örneklem sayısının yeterlilik derecesi hakkında bir kanaate varmak için güç analizinin hesaplanması tercih edilir. Gücün 0.80 ve üzerinde olması önemli bir gösterge olarak görülür (Pagano, 2009). Örneklem sayısının az olması yanıltıcı sonuçlara götürebileceğinden güç analizi yapılarak daha güvenilir sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan veriler araştırma alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş, analiz sonuçları tablolaştırılarak yorumlanmıştır. ÇİDOBÖ toplam puanı ve ölçeğin alt faktörlerine yönelik betimsel analiz verileri Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.  
ÇİDOBÖ ve alt boyutlarına ait bulgular

	1. Alt Faktör	2. Alt Faktör	3. Alt Faktör	4. Alt Faktör	Toplam Puan
<i>N</i>	269	269	269	269	269
$\bar{x}$	1,93	2,43	2,13	2,40	2,10
<i>Ss</i>	,871	,969	,830	,980	,756

Tablo 3.'e göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçekten alınan toplam puanda öğrencilerin 2 numaralı katılmıyorum seçeneğine yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık durumları Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo **Hata! Belgede belirtilen stilde metne rastlanmadı..**  
Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık durumları

	<i>N</i>	%
Normal Grup	12	4.5
Az Riskli Grup	126	46.8
Riskli Grup	94	34.9
Bağımlı Grup	34	12.6
Yüksek Düzeyde Bağımlı Grup	3	1.1
Toplam	269	100

Tablo 4.'e göre bağımlılık düzeyine göre katılımcıların yüzde 4.5'i (12 kişi) normal, yüzde 46.8'i (126 kişi) az riskli, yüzde 34.9'u (94 kişi) riskli, yüzde 12.6'sı (34 kişi) bağımlı, yüzde 1.1'inin (3 kişi) ise yüksek düzeyde bağımlı olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin, cinsiyet ve sınıf gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bulgular tablo halinde detaylandırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin cinsiyetlerine göre dijital oyun bağımlılıklarının nasıl bir farklılık





gösterdiği incelenmiştir. Tablo 5.'te cinsiyet değişkenine göre puanların ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 5.  
ÇİDOBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	d
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	Kız	138	1,7650	,81616	267	-3,219	,001	,39
	Erkek	131	2,1014	,89732				
Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi	Kız	138	2,2234	,88524	267	-3,795	,000	,46
	Erkek	131	2,6616	1,00701				
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	Kız	138	2,0163	,78315	267	-2,385	,018	,29
	Erkek	131	2,2557	,86295				
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklene Değer	Kız	138	2,1843	,89259	267	-3,882	,000	,47
	Erkek	131	2,6369	1,01824				
ÇİDOBÖ	Kız	138	1,9182	,67144	267	-4,259	,000	,51
	Erkek	131	2,2993	,79355				

Tablo 5.'e bakıldığında erkeklerin dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,10$ ) kızlara göre ( $\bar{X}=1,76$ ) daha yüksek olduğu; erkeklerin ise bireysel ve sosyal görevlerin / ödevlerin ertelenmesi alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,6616$ ) kızlara göre ( $\bar{X}=2,2234$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan erkeklerin yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,2557$ ) kızlara göre ( $\bar{X}=2,0163$ ) daha yüksek olduğu; erkeklerin oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklene değer alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,6369$ ) ise kızlara göre ( $\bar{X}=2,1843$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte erkeklerin ÇİDOBÖ puanlarının ( $\bar{X}=2,2993$ ) da kızlara göre ( $\bar{X}=1,9182$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre erkeklerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık ölçeğinden aldığı puanı cinsiyete göre karşılaştırılırken Independent-Samples t (Bağımsız Örneklem t-Testi) testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kızların "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma" test puan ortalaması ile erkeklerin "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma" puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -3,29$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin dijital oyun oynamalarına yönelik aşırı odaklanmaları ve çatışma durumları ile aralarında erkeklerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü, Cohen's d değeri [ $d=0,39$ ] ile hesaplanmıştır. Kızların "Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma" test puanları ile erkeklerin aynı testteki puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün, küçük ve orta düzey arasında olduğu, ancak orta etkiye daha yakın olduğu belirlenmiştir.

ÇİDOBÖ'nün alt boyutu olan "Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi" test puanı, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış; test puanları arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -3,79$   $p < 0.05$ ]. Bulunan anlamlı farkın etki büyüklüğü Cohen d değeri [ $d=0,46$ ] ile hesaplanmıştır. Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baebd.1585295





Kızların “Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi” test puanları ile erkeklerin aynı testteki puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün, küçük ve orta düzey arasında olduğu, ancak orta etkiye daha yakın olduğu belirlenmiştir.

ÇİDOBÖ'nün alt boyutu olan “Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” test puanı, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış; test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -2,38$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile yaşadıkları oyuna dalma davranışları ve çocuklara psikolojik-fizyolojik yansıması durumu ile aralarında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü, Cohen's  $d$  değeri [ $d=0,29$ ] ile hesaplanmıştır. Kızların “Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” test puan ortalaması ile erkeklerin aynı testteki puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğü, küçük ve orta düzey arasında olduğu, ancak küçük etkiye daha yakın olduğu belirlenmiştir.

ÇİDOBÖ'nün alt boyutu olan “Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer” test puanı, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış; test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -3,88$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin dijital oyun oynama süresince tolerans gelişimi ve oyunlara yüklediği değer durumu ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü Cohen  $d$  puanı [ $d=0,47$ ] ile hesaplanmıştır. Kızların “Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer” test puanı ile erkeklerin aynı testteki puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün, küçük ve orta düzey arasında olduğu ancak orta etkiye daha yakın olduğu belirlenmiştir.

ÇİDOBÖ'nün test puanı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -3,63$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, ÇİDOBÖ ortalama puanı ile aralarında erkeklerin aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü Cohen  $d$  puanı [ $d=0,51$ ] ile hesaplanmıştır. Kızların ÇİDOBÖ ölçeğinin test puan ortalaması ile erkeklerin ÇİDOBÖ puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün orta etki seviyesinin üzerinde olduğu söylenebilir. ÇİDOBÖ'nün sınıf değişkenine göre ortalaması ve karşılaştırması Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6.

ÇİDOBÖ puanlarının sınıf değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırılması

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma	3.Sınıf	136	1,9926	,88723	267	1,142	,254
	4.Sınıf	133	1,8711	,85368			
Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi	3.Sınıf	136	2,4265	,94907	267	-,176	,860
	4.Sınıf	133	2,4474	,99417			
Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma	3.Sınıf	136	2,0754	,79426	267	-1,150	,252
	4.Sınıf	133	2,1917	,86432			
Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer	3.Sınıf	136	2,3908	,94573	267	-,235	,815
	4.Sınıf	133	2,4189	1,01841			
ÇİDOBÖ	3.Sınıf	136	2,6103	,81806	267	,394	,694
	4.Sınıf	133	2,5714	,80043	267		



Tablo 6.'ya bakıldığında, dördüncü sınıfların dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=1,8711$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=1,9926$ ) daha düşük olduğu; dördüncü sınıfların bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,4474$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,4265$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan dördüncü sınıfların yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,1917$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,0754$ ) daha yüksek olduğu; dördüncü sınıfların oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,4189$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,3908$ ) daha yüksek olduğu ve dördüncü sınıfların ÇİDOBÖ puanlarının ( $\bar{X}=2,5714$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,6103$ ) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre üçüncü sınıfların “Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma” test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların “Dijital Oyun Oynamaya Yönelik Aşırı Odaklanma ve Çatışma” puanları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir [ $t_{(267)} = 1,14$   $p > 0.05$ ]. Bu durumda sınıf seviyesinin, öğrencilerin dijital oyun oynamalarına yönelik aşırı odaklanmaları ve çatışma durumları ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Üçüncü sınıfların “Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi” test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların “Bireysel ve Sosyal Görevlerin / Ödevlerin Ertelenmesi” puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [ $t_{(267)} = -,176$   $p > 0.05$ ]. Bu durumda sınıf seviyesinin, bireysel görev ve ödevlerini erteleme durumu ile aralarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Üçüncü sınıfların “Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” test puan ortalaması ile 4.sınıfların “Yoksunluğun Psikolojik-Fizyolojik Yansıması ve Oyuna Dalma” puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [ $t_{(267)} = -1,15$   $p > 0.05$ ]. Bu durumda sınıf seviyesinin, yaşadıkları oyuna dalma davranışları ve çocuklara psikolojik-fizyolojik yansıması durumu ile aralarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Üçüncü sınıfların “Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer” test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların “Oyun Süresinde Tolerans Gelişimi ve Oyuna Yüklenen Değer” puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [ $t_{(267)} = -1,15$   $p > 0.05$ ]. Bu durumda sınıf seviyesinin, öğrencilerin dijital oyun oynama süresince tolerans gelişimi ve oyunlara yüklediği değer durumu ile aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. ÇİDOBÖ'nün test puanı ile sınıf seviyesi değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [ $t_{(267)} = ,394$   $p > 0.05$ ]. Bu durumda sınıf seviyesinin, ÇİDOBÖ ortalama puanı ile aralarında anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyleri Onay ve Çelik'in (2022) belirlediği alt boyutlara göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Sorumluluk Değeri Ölçeği'nin (SDÖ) alt boyutları teşvik etme, temizlik ve düzen, istekli olma ve zamanında yerine getirme davranışlardır. SDÖ toplam puanı ve ölçeğin alt faktörlerine yönelik betimsel analiz verileri Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7.  
SDÖ ve alt boyutlarına bulgular

	Teşvik Etme	Temizlik ve Düzen	İstekli Olma	Zamanında Yerine Getirme	Toplam Puan
N	269	269	269	269	269
Ort.	2,31	2,71	2,40	2,61	2,54
Ss	,490	,307	,425	,336	,284

Tablo 7.'ye bakıldığında ölçeğin teşvik etme ve istekli olma alt boyutlarında bazen seçeneğine; temizlik ve düzen, zamanında yerine getirme alt boyutlarında ve toplam puanda hiçbir zaman seçeneğine yoğunlaştığı görülmüştür.

Cinsiyet farklılıklarının SDÖ ve SDÖ'nün alt boyutları ile farklılıkları ve ölçek puanlarının ortalamaları Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 8.  
SDÖ puanlarının cinsiyete göre ortalamaları ve karşılaştırmaları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	d
Teşvik Etme	Kız	138	2,3768	,48695	267	2,024	,044	,28
	Erkek	131	2,2565	,48755				
Temizlik ve Düzen	Kız	138	2,7681	,27682	267	3,110	,002	,37
	Erkek	131	2,6532	,32818				
İstekli Olma	Kız	138	2,4614	,40938	267	2,340	,020	,28
	Erkek	131	2,3410	,43455				
Zamanında Yerine Getirme	Kız	138	2,6652	,35364	267	2,091	,037	,26
	Erkek	131	2,5756	,34908				
SDÖ	Kız	138	2,5986	,26963	267	3,237	,001	,39
	Erkek	131	2,4878	,29162				

Tablo 8.'e bakıldığında, erkeklerin teşvik etme alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}$ =2,2565) kızlara göre ( $\bar{X}$ =2,3768) daha düşük olduğu; erkeklerin temizlik ve düzen alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}$ =2,6532) kızlara göre ( $\bar{X}$ =2,7681) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer yandan erkeklerin istekli olma alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}$ =2,3410) kızlara göre ( $\bar{X}$ =2,4614) daha düşük olduğu; zamanında yerine getirme alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}$ =2,5756) kızlara göre ( $\bar{X}$ =2,6652) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, erkeklerin SDÖ puanlarının ( $\bar{X}$ =2,4878) kızlara göre ( $\bar{X}$ =2,5986) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu verilere göre erkeklerin sorumluluk değeri kazanım puanlarının kızlara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık ölçeğinden aldığı puanı cinsiyete göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; kızların "Teşvik Etme" test puan ortalaması ile erkeklerin "Teşvik Etme" puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = 2,02$   $p < 0,05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için teşvik etme alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile



hesaplanmış [ $d=0,28$ ] ve kızların “Teşvik Etme” test puan ortalaması ile erkeklerin “Teşvik Etme” puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğü, küçük ve orta etki puanları arasında bulunmuştur.

Kızların “Temizlik ve Düzen” test puan ortalaması ile erkeklerin “Temizlik ve Düzen” puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = 3,11$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, temizlik ve düzen alt boyutu puanları ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [ $d=0,37$ ] ve kız ve erkeklerin “Temizlik ve Düzen” test puan ortalamaları arasındaki farklılığın etki büyüklüğü, küçük ve orta etki puanları arasında bulunmuştur.

Kızların “İstekli Olma” test puan ortalaması ile erkeklerin “İstekli Olma” puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = 2,34$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, istekli olma davranışı ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [ $d=0,28$ ] ve kız ve erkeklerin “İstekli Olma” test puan ortalamaları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün orta düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Kızların “Zamanında Yerine Getirme” test puan ortalaması ile erkeklerin “Zamanında Yerine Getirme” puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = 2,09$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, zamanında yerine getirme davranışı ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [ $d=0,26$ ] ve kız ve erkeklerin “Zamanında Yerine Getirme” test puan ortalamaları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün ortaya yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Kızların SDÖ test puan ortalaması ile erkeklerin SDÖ puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = 3,23$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [ $d=0,39$ ] kız ve erkeklerin SDÖ test puan ortalamaları arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün ortaya yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 9.

SDÖ puanlarının sınıf seviyesine göre ortalamaları ve karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	d
Teşvik Etme	3.Sınıf	136	2,2897	,52596	267	-,965	,336	
	4.Sınıf	133	2,3474	,45052				
Temizlik ve Düzen	3.Sınıf	136	2,6628	,33159	267	-2,690	,008	,33
	4.Sınıf	133	2,7626	,27349				
İstekli Olma	3.Sınıf	136	2,3799	,46112	267	-,890	,374	
	4.Sınıf	133	2,4261	,38567				
Zamanında Yerine Getirme	3.Sınıf	136	2,5956	,38603	267	-1,219	,224	
	4.Sınıf	133	2,6481	,31637				
Sorumluluk Değer Ölçeği	3.Sınıf	136	2,5103	,30895	267	-2,005	,046	0,21
	4.Sınıf	133	2,5797	,25570				



Tabloya göre, dördüncü sınıfların teşvik etme alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,3474$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,2897$ ) daha yüksek olduğu; dördüncü sınıfların temizlik ve düzen alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,7626$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,6628$ ) daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, dördüncü sınıfların istekli olma alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,4261$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,3791$ ) daha düşük olduğu; dördüncü sınıfların zamanında yerine getirme alt boyutu puanlarının ( $\bar{X}=2,6481$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,5956$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan dördüncü sınıfların SDÖ puanlarının ( $\bar{X}=2,5797$ ) üçüncü sınıflara göre ( $\bar{X}=2,5103$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre dördüncü sınıfların sorumluluk değeri kazanım puanlarının üçüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların "Teşvik Etme" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Teşvik Etme" puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -,965$   $p > 0.05$ ]. Bu durumda sınıf seviyesinin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için teşvik etme alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların "Temizlik ve Düzen" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Temizlik ve Düzen" puanları arasında, dördüncü sınıfların lehine anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -2,69$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için "Temizlik ve Düzen" alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [ $d=0,33$ ] ve üçüncü sınıfların "Temizlik ve Düzen" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Temizlik ve Düzen" puanları arasındaki farklılığın etki büyüklüğü küçük olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların "İstekli Olma" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "İstekli Olma" puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -,890$   $p > 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için "İstekli Olma" alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların "Zamanında Yerine Getirme" test puan ortalaması ile dördüncü sınıfların "Zamanında Yerine Getirme" puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -1,219$   $p > 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi için "Zamanında Yerine Getirme" alt boyutu ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin SDÖ'den aldığı puanı sınıf seviyesine göre karşılaştırılırken elde edilen bulgulara göre; üçüncü sınıfların test puanları ile dördüncü sınıfların test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir [ $t_{(267)} = -2,005$   $p < 0.05$ ]. Bu durumda cinsiyetin, öğrencilerin SDÖ puanı ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bulunan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesabı Cohen d puanı ile hesaplanmış [ $d=0,21$ ] ve üçüncü sınıfların SDÖ test puanı ile dördüncü sınıfların SDÖ test puanı arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün ortaya yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baebd.1585295





ÇİDOBÖ ile SDÖ karşılaştırılmasında Basit Korelasyon testinden yararlanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 10.'da yer verilmiştir.

Tablo 10.  
SDÖ puanları ile ÇİDOBÖ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi

		Sorumluluk Değer Ölçeği					
		Teşvik etme	Temizlik ve düzen	İstekli olma	Zamanında yerine getirme	SDÖ	
Çocuklar için Dijital Oyun Bağımlılık Ölçeği	Dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma	<i>r</i>	-,270	-,378	-,290	-,427	-,453
		<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
		<i>r</i> <sup>2</sup>	0,07	0,14	0,08	0,18	0,20
	Bireysel ve sosyal görevlerin / ödevlerin ertelenmesi	<i>r</i>	-,320	-,397	-,257	-,427	-,472
		<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
		<i>r</i> <sup>2</sup>	0,10	0,15	0,06	0,18	0,22
	Yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma	<i>r</i>	-,211	-,222	-,254	-,299	-,322
		<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
		<i>r</i> <sup>2</sup>	0,04	0,04	0,06	0,08	0,10
	Oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer	<i>r</i>	-,324	-,399	-,244	-,427	-,473
		<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
		<i>r</i> <sup>2</sup>	0,10	0,15	0,05	0,18	0,22
ÇİDOBÖ	<i>r</i>	-,292	-,376	-,289	-,445	-,467	
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	
	<i>r</i> <sup>2</sup>	0,08	0,14	0,08	0,19	0,21	

Tablo 10.'da öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyi ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemine göre; öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile SDÖ'nün teşvik etme alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,292, p<0.01$ ). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, teşvik etme alt boyutu puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile teşvik etme alt boyutu arasında küçük düzey ilişki vardır [ $-,30<r<-,10$ ]. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyindeki değişimin %8'inin SDÖ'nün teşvik etme alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklandığı söylenebilir ( $r^2=0,08$ ). Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile SDÖ'nün temizlik ve düzen alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,376, p<0.01$ ). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, temizlik ve düzen alt boyutu puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile temizlik ve düzen alt boyutu arasında orta düzey ilişki vardır [ $-,50<r<-,30$ ]. Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyindeki değişimin %14'ünün SDÖ'nün temizlik ve düzen alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklandığı söylenebilir ( $r^2=0,14$ ).

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile SDÖ'nün istekli olma alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,289, p<0.01$ ). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, istekli olma alt boyutu puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baebd.1585295





incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile istekli olma alt boyutu arasında küçük düzey ilişki vardır  $[-,30 < r < -,10]$ . Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyindeki değişimin %8'inin SDÖ'nün istekli olma alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir ( $r^2=0,08$ ).

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile SDÖ'nün zamanında yerine getirme alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,401$ ,  $p<0.01$ ). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, zamanında yerine getirme alt boyutu puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile zamanında yerine getirme alt boyutu arasında orta düzey ilişki vardır  $[-,50 < r < -,30]$ . Ayrıca öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyindeki değişimin %19'unun SDÖ'nün zamanında yerine getirme alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir ( $r^2=0,19$ ).

Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile ÇİDOBÖ'nün dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,453$ ,  $p<0.01$ ). Sonuca göre sorumluluk kazanım düzeyi puanları arttıkça, dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma arasında orta düzey ilişki vardır  $[-,50 < r < -,30]$ . Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %20'sinin ÇİDOBÖ'nün dijital oyun oynamaya yönelik aşırı odaklanma ve çatışma alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir ( $r^2=0,20$ ).

Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile ÇİDOBÖ'nün bireysel ve sosyal görevlerin / ödevlerin ertelenmesi alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,472$ ,  $p<0.01$ ). Sonuca göre sorumluluk kazanım düzeyi puanları arttıkça, bireysel ve sosyal görevlerin / ödevlerin ertelenmesi puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi arasında orta düzey bir ilişki vardır  $[-,50 < r < -,30]$ . Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %22'sinin ÇİDOBÖ'nün bireysel ve sosyal görevlerin/ödevlerin ertelenmesi alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir ( $r^2=0,22$ ).

Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile ÇİDOBÖ'nün yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,322$ ,  $p<0.01$ ). Sonuca göre sorumluluk kazanım düzeyi puanları arttıkça, yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma arasında orta düzeyde ilişki vardır  $[-,50 < r < -,30]$ . Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %10'unun ÇİDOBÖ'nün yoksunluğun psikolojik-fizyolojik yansıması ve oyuna dalma alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir ( $r^2=0,10$ ).

Sorumluluk değeri kazanım düzeyi ile ÇİDOBÖ'nün oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutu arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,473$ ,  $p<0.01$ ). Sonuca göre sorumluluk kazanım düzeyi puanları arttıkça, oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer puanları düşmektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde sorumluluk Soyulu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baebd.1585295



değeri kazanım düzeyi ile oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer arasında ise yine orta düzey ilişki vardır  $[-,50 < r < -,30]$ . Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %22'sinin ÇİDOBÖ'nün oyun süresinde tolerans gelişimi ve oyuna yüklenen değer alt boyutu puanındaki değişmeden kaynaklanabilir ( $r^2=0,22$ ).

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile sorumluluk değeri kazanım düzeyi, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir ( $r=-,467$ ,  $p<0.01$ ). Sonuca göre dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça, sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanları düşmektedir. Analiz sonuçlarına göre, dijital oyun bağımlılığının öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ifade edebiliriz. Etki büyüklüğü incelendiğinde öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyi ile sorumluluk değeri kazanım düzeyi arasında ise orta düzey ilişki vardır  $[-,50 < r < -,30]$ . Ayrıca öğrencilerin sorumluluk değeri kazanım düzeyindeki değişimin %21'inin öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyindeki değişmeden kaynaklanabilir ( $r^2=0,21$ ).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılık puanları incelendiğinde yüzde 4,5'i (12 kişi) normal, yüzde 46,8'i (126 kişi) az riskli, yüzde 34,9'u (94 kişi) riskli, yüzde 12,6'sı (34 kişi) bağımlı, yüzde 1,1'i (3 kişi) yüksek düzeyde bağımlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan 269 öğrencinin yüzde 4,5'i (normal) ve 46,8'i (az riskli) öğrencilerin dijital oyun oynama alışkanlıklarının dengeli olduğunu veya öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı kapsamında önemli bir risk seviyesinde olmadığı söylenebilir. Ancak geriye kalan riskli, bağımlı ve yüksek düzeyde bağımlı grubun dijital oyun bağımlılığı seviyesi riskli ve üzeri seviyede olduğundan dijital oyunların hayatlarına bazı olumsuz etkileri olacağı anlamına gelebilir. Bingöl'ün (2021) yaptığı araştırmada ÇİDOBÖ sonuçlarına göre öğrencilerin yüzde 3,5'i normal, yüzde 39,6'sı az riskli, yüzde 42,5'i riskli, yüzde 12'si bağımlı, yüzde 1,9'u yüksek düzeyde bağımlı çıkmıştır. Yiğit'in (2017) Van ilindeki özel bir kolejde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcıların %40,9'u dijital oyun bağımlısı değilken, %44'ü risk grubunda yer almakta ve %15,1'i dijital oyun bağımlısı olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar, dijital oyun bağımlılığının yaygınlığına ve risk grubundaki öğrencilerin oranına dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarının, dijital oyun bağımlılığı üzerine yapılan diğer iki araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada ÇİDOBÖ'den alınan puan ne kadar yüksekse çocuğun dijital oyun bağımlılığının da o kadar yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, erkeklerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, erkek çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin kızlardan daha yüksek olmasının sebebini, Akçay ve Özcebe (2012), bazı ailelerin bilgisayarı erkeklerin oynadığı bir oyuncak olarak görmesi olarak ifade etmiştir. Horzum (2011) ise internet kafelerin erkekler tarafından daha yoğun şekilde kullanılmasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, Arslan (2021) Türkiye'nin kültürel ve coğrafi değişkenlerin, cinsiyetlere bağlı dijital oyun bağımlılığı farklarına neden olabileceğini belirterek geleneksel cinsiyet rollerinin, kız çocuklarının daha fazla korumacı bir şekilde yetiştirilmesine neden olduğunu belirtmiştir. Hartmann ve Klimmt (2006) da bu düşüncüyü destekler şekilde erkeklerin daha



fazla serbest büyütülmesi, dijital oyunlarla daha fazla ilgilenme fırsatı bulmalarına, kızların video oyunlarına erkeklere göre daha az ilgi göstermesi ve bu farklılığın oluşmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Hoefl ve diğerleri (2008) ise konuya biyolojik açıdan yaklaşarak erkeklerin dijital oyun oynama eğilimlerinin beyinlerindeki haz bölgelerini kızlara göre daha fazla aktif hale getirdiğini; bu sebeple erkeklerin video oyunlarından aldığı hazzın, kızlara göre daha yüksek olabileceğini ifade etmiştir. TÜİK'in (2024) çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin yaptığı araştırmaya göre, erkek çocukların dijital oyun oynama oranının %82,8, kız çocukların ise %64,8 olduğu görülmüştür. Bu veriler, çocukların dijital oyun oynama sürelerinde cinsiyetler arası belirgin bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde yine bazı araştırmalarda (Erboy ve Akar-Vural, 2010; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014; Horzum, 2011) erkeklerin kızlara göre daha fazla dijital oyun bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları ile alanda yapılan araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak cinsiyetin dijital oyun bağımlılığı üzerinde etkili bir değişken olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, erkeklerin kızlara göre dijital oyun bağımlılığı puanlarının daha fazla çıkmasının, toplumsal ve kültürel faktörler, sosyal etkileşim ve biyolojik farklılıklar gibi çeşitli etkenlerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada yapılan analizler, çocuklarda dijital oyun bağımlılığı puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç Horzum'un (2011) araştırmasının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Öyle ki, dijital oyun bağımlılığının alt faktörleri olan bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme, bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma ve bilgisayar oyunu oynamayı diğer etkinliklere tercih etme boyutlarında, sınıf düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, sınıf düzeyinin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Arslan'a (2021) göre de dijital oyun bağımlılığı ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Özdemir'in (2021) araştırmasında da dijital oyun bağımlılık düzeyi ile öğrencilerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baş'ın (2021) araştırmasında ise üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları yaş grubuna göre incelendiğinde, yine anlamlı düzeyde fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçların, farklı sınıf seviyelerindeki çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin istatistiksel olarak benzer olduğunu ve ilkokul kademesinde sınıf düzeyinin dijital oyun bağımlılığı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Ancak aksi sonuçları gösteren bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Ulaş (2022) araştırmasında yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı ölçek puanlarının beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve iki grup arasında anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir. Arslan (2021) yaptığı araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Sherry ve diğerleri'nin (2003) araştırmalarında oyun oynama alışkanlıklarının yaşa göre değişebileceği ve ergenlik döneminin oyunlara daha fazla ilgi gösterilen bir dönem olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Kurtbeyoğlu (2018) araştırmasında küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Alanda yapılan araştırmaların bu denli farklılık göstermesinde, araştırmaların örneklem büyüklükleri, ölçeklerin duyarlılıkları, araştırmanın yapıldığı çevre ve zaman faktörleri etkili olabilir.

Bu araştırmada SDÖ'nün tüm alt boyutlarına ait öğrenci puanları cinsiyete göre kızların lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde Kesici'nin (2018) araştırmasına göre sorumluluk Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baed.1585295



puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak kızların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Akbaş (2004) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sorumluluklarının farkında oldukları görülmüştür. Aktaş (2011) ise benzer şekilde alt-orta sosyo-ekonomik kültüre sahip kızlarda, ev içi sorumlulukların kızlara ait olması gerektiği inancından dolayı, aileler kız çocuklarını aynı geleneksel öğretilere göre yetiştirme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Alanyazında çocuklarda sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Küçükşen ve Budak (2017), küresel sosyal sorumluluk ölçeğinin eyleme yönelik, ekolojik ve özgeci sorumluluk alt boyutlarında, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda (Onay ve Çelik, 2022; Özcan; 2022) ise aksine sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalarda farklı sonuçların çıkması, ölçme aracı, çocukların yaş ve sınıf seviyesi farkı ve çevresel etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak kızlara küçükken verilen sorumluluk duygusunun, hayatlarının sonraki dönemlerine yansıdığı söylenebilir. Yani, kısaca kızların erkeklere göre daha fazla sorumluluk sahibi olmalarının temelinde toplumsal ve kültürel sebepler olabilir.

Bu araştırmada çocuklarda sorumluluk değeri kazanım düzeyi puanları, SDÖ'nün teşvik etme, istekli olma, zamanında yerine getirme alt boyut puanları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermezken, temizlik ve düzen alt boyutu ile ölçeğin toplam puanı sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, çocukların sorumluluk değeri konusundaki algılarının ve davranışlarının ölçeğin bazı alt boyutlarında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle temizlik ve düzen alt boyutunun bu farklılıkları yansıttığı ve sınıf seviyesi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Temizlik ve düzen alt boyutu, çocukların fiziksel düzenlerini ve organizasyon becerilerini yansıtırken, diğer alt boyutlar farklı yetenekleri değerlendirebileceğinden sonuç diğer alt boyutlara göre farklı çıkmış olabilir. Bu bağlamda alanyazında kısıtlı sayıda araştırmalara bakıldığında; lise düzeyinde yapılan bir araştırmada (Kesici, 2018) sorumluluk düzeyinin sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortaokul düzeyinde yapılan başka bir araştırmada (Özcan, 2021) ise sosyal sorumluluk düzeyinin, sınıf seviyesine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Araştırmaların sonuçları arasındaki farklılığın ölçme araçları, çocukların yaşları ve sınıf seviyeleri ile çevresel etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre dijital oyun bağımlılığı ile arttıkça çocukların sorumluluk duygusu davranışı azalmakta, dijital oyun bağımlılığı azaldıkça çocukların sorumluluk duygusu davranışı artmaktadır. Bu sonuçlar, dijital oyun bağımlılığının çocukların sorumluluk duygusu davranışı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Alanda yapılan diğer araştırmalara bakıldığında: Arslan (2021), araştırmasında dijital oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu-davranışı düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Binark ve Sütçü (2008), dijital oyun bağımlılığını, bireylerin uzun zaman aralığında oyun oynamayı bırakamaması, dijital oyunlar ile hayatı arasında ilişki kurması, dijital oyunlarda çok vakit geçirmesi sebebi ile sorumluluklarını aksatması olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla bu durumun, dijital oyun oynamayı yapabileceği diğer etkinliklere tercih etmesi gibi sonuçları olduğunu göstermektedir. Alp ve Levent'in (2020), öğretmenlerle nitel yöntemle yaptığı araştırmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Zira, çocukların akademik anlamda zaman planlamasında problemler yaşamasının sebebi, telefonda ve dijital oyunlarda zaman geçirmeleri olarak görülmektedir. Benzer şekilde Köse'nin (2013) ergenlerle yaptığı bir araştırmada Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 1584-1611.*  
DOI. 10.51460/baed.1585295



bilgisayar oyunlarının çocuklarının sosyal çevresi ile olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Öyle ki, ergenlerin yarıya yakınının oynadıkları bilgisayar oyunlarının aile ilişkilerini zayıflattığı, ilaveten, arkadaşlarıyla vakit geçirme ve ders araştırma gibi davranışlarını olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Dinçer ve Kolan (2020) ise çalışmalarında, bilgisayar oyunu bağımlılığı ile bireylerin bireysel ve sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak bilgisayar oyunlarının çocukların aile bağları, sosyal etkileşimleri ve sorumluluk duyguları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir: Dijital oyun bağımlılığı ve çocukların sosyal ve psikolojik sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, öğrencilerin farklı yaş gruplarını, sosyo-ekonomik koşullarını da kapsayan daha büyük örneklem gruplarıyla araştırmalar yapılabilir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, çocukların dijital oyun deneyimleri ve sorumluluk algıları derinlemesine incelenebilir. Ailelerin ve okulların çocukların sağlıklı gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olabilmesi adına, araştırmacılar tarafından ebeveynlere ve öğretmenlere, çocukların dijital oyun kullanımını yönetme ve sorumluluk duygusunu geliştirme konularında eğitimler verilebilir. Çocuklara verilecek olan medya okuryazarlığı eğitimleri ile çocukların dijital oyunların olası olumsuz etkilerine karşı bilinçlenmeleri ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları sağlanabilir. Dijital oyun geliştiriciler, sorumluluk değerini destekleyen ve olumlu davranışları teşvik eden oyunlar tasarlamaya teşvik edilebilir.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi, 12(2)*,66-71. <https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066>
- Aktaş, G. (2011). *Farklı sosyo-ekonomiksosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerde kız çocuklarına ilişkin aile içi kültürel tanımlamalar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Alp, İ. ve Levent, F. (2020). Dijital dönüşümün öğrencilerin değerleri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies, 15(3)*, 1611-1633. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.37035>.
- Arslan, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu davranışı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aydın, C. S. ve Ata, R. (2024). Use of digital games in mathematics education in Turkey: A systematic review study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 25(2)*, 570-596. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415803>
- Baş, H. T. (2021). *Anne baba tutumlarının ilköğretim 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi.
- Bingöl, Ç. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan ders alan okul çağı çocuklarında dijital oyun bağımlılığı beslenme tutum ve davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 14. Baskı, Pegem Akademi.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, 10. Baskı, Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053644484>
- Cevzici, A. (1997). *Felsefe sözlüğü* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ekin Yayınları.
- Çalışkan, G. (2023) Dil öğretiminde dijital eğitim materyalleri: Kitap ve oyun. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö13)*, 112-126. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379034>.
- Diñçer, B. ve Kolan, H. İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri ile sorumluluk davranışı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(6)*, 2319-2330. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.833550>
- Elmacıgil, Y. A. (2021) *İlkokul çağındaki çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- 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.
- Eskili, Y. (2023) *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Eyimaya, A.Ö., Uğur, S. ve Sezer, T.A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Uyku Tıbbı Dergisi, 7(2)*, 83-90. <https://doi.org/10.4274/jtsm.galenos.2020.30502>
- Fang, M. Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., and Kozlovskaya, S. (2021). Impact of digital game-based learning on the social competence and behavior of preschoolers. *Education and Information Technologies, 27*, 3065-3078. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10737-3>.
- Farchakh Y., Haddad C., Sacre H., Obeid S., Salameh P., and Hallit S. (2020) Video gaming addiction and its association with memory, attention and learning skills in Lebanese children. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health. 14(1)*, 46. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00353-3>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications. Printed by Oriental Press, Dubai.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., and Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition). New York

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1)*, 1584-1611.  
DOI. 10.51460/baebd.1585295





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1584-1611.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 2025), 16 (1), 1584-1611.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Gökçearsan, 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.
- Green, B. S., and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data (4th Edition)*. Person.
- Griffiths, M. (2005). Components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10* (4), 191-197.
- Griffiths, M. D., and Davies, M. N. (2005). Does video game addiction exist? In J. Goldstein ve J. Raessens (Eds.), *Handbook of computer game studies* (ss. 359-368). MIT Press.
- Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30* (4), 233-252.
- Hartmann, T., and Klimmt, C. (2006). Gender and computer games: Exploring females dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication, 11*(4), 910-931.
- Hazar, Z. ve Hazar, M. (2017). Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 203-216. <https://doi.org/doi:10.14687/jhs.v14i1.4387>
- Hoefl, F., Watson, C. L., Kesler, S. R., Bettinger, K.E., and Reiss, A. L. (2008). Gender differences in the mesocorticolimbic system during computer game-play. *Journal of Psychiatric Research, 42*, 253-258
- Hong, J. C., and Liu, M. C. (2003). A Study on thinking strategy between experts and novices of computer games. *Computers in Human Behavior, 19*(2), 245-258.
- Hopkins, W. G. (1997). *New view of statistics*.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 56-68.
- Horzum, M.B., Ayas, T. ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 76-88.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, 8. Basım, Ankara.
- Kaya, B.A. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 965-985. <https://doi.org/10.17152/gefad.380376>
- Kesici, A. (2020). The effect of conscientiousness and gender on digital game addiction in high school students. *Journal of Education and Future, (18)*, 43-53. <https://doi.org/10.30786/jef.543339>.
- Kirriemuir J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine, 8*(2), 1-12.
- Köse, Z. (2013). *13-14 yaş grubu ergenlerin bilgisayar oyunlarını oynama alışkanlıklarının ve sosyalleşme durumlarının araştırılması (Kütahya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kurt Topraklı, C. ve Kavlak, S. (2025). Dijital Oyun Bağımlılığı: Fizyolojik, Psikolojik ve Sosyal Boyutlarıyla Bir Derleme. *Ulusal Eğitim Dergisi, 5*(2), 20259. <https://www.uleder.com/index.php/uleder/article/view/557>
- Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Küçükşen, K. ve Budak, H. (2017). "Lise Öğrencilerinin Sosyal Değer Tercihlerinin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Etkisi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(3), ss.1813-1826.
- Mumcu, T. (2024). Çocuklar için dijital medya içerikleri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34*, 3, 1435-1446. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1481482>.
- Onay, İ., ve Çelik, Y. (2022). Sorumluluk değeri etkinliklerinin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluk kazanım düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (44)*, 77-89. <https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.888282>.
- Özcan, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25*(1), 291-302.
- Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1584-1611. DOI. 10.51460/baebd.1585295



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2025), 16 (1), 1584-1611.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 2025), 16 (1), 1584-1611.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Özdemir, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve sosyal eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Pagano, R.R. (2009). *Pagano Understanding Statistics in the Behavioral Sciences* (9th Edition). Belmont: Wadsworth.
- Pala, Y. (2025). Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Ve Spor Katılımlarına Göre Dijital Oyun Bağımlılığının Fiziksel Aktiviteleri Üzerine Etkisi. *Journal of Social, Humanities And Administrative Sciences*. 11(1), 34-41. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14744720>
- Perko, I., and Mendiwelo-Bendek, Z. (2018). Gaming for Introducing Social Challenges and Responsibility to Young People. *Naše gospodarstvo/Our economy*, 64, 34-48. <https://doi.org/10.2478/ngoe-2018-0021>.
- Przybylski, A. K., Weinstein, N., Ryan, R. M., and Rigby, C. S. (2009). Having to versus wanting to play: Background and consequences of harmonious versus obsessive engagement in video games. *CyberPsychology and Behavior*, 12(5), 485-92. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0083>
- Sherry, J. L., Desouza, R., Greenberg, B., and Lachlan, K. (2003). *Relationship between developmental stages and video game uses and gratifications, game reference, and amount of time spent in play*. Paper presented at the International Communication Association annual conference, San Diego, CA.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar: öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Tıp Fakültesi.
- TÜİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması-2021-41132*: Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- TÜİK. (2024). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması-2024-53638*: Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638>
- Ulaş, Ş. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığının sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Yalçın, İrmak ve Ardiç (2018). Dijital oyunların çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri: Literatür inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 6(16), 71-84.
- Yiğit, E. (2017). *Çocukların dijital oyun bağımlılığında ailelerin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. Guilford.

Soylu, Z.S. ve Çelik, Y. (2025). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile sorumluluk değeri kazanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1584-1611.  
DOI. 10.51460/baebd.1585295