



T.C.

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI DURUMLARININ ÖZ DENETİM (ÖZ
KONTROL) VE SOSYAL DUYGUSAL BECERİLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

DERYA HAN

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN

Prof. Dr. SERVET BAYRAM

İSTANBUL - 2023



T.C.

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI DURUMLARININ ÖZ DENETİM (ÖZ
KONTROL) VE SOSYAL DUYGUSAL BECERİLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

DERYA HAN

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN

Prof. Dr. SERVET BAYRAM

İSTANBUL – 2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının tarafıma ait olduğunu, tezin planlamasından yazımına tüm safhalarında etik dışı olabilecek bir davranışım olmadığını, bu tezdeki tüm bilgileri akademik ve etik kurallar dâhilinde elde ettiğimi, elde edilemeyen bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynakçada belirttiğimi, ayrıca bu tez çalışmasında ve yazım aşamasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranış içinde bulunmadığımı beyan ederim.

Derya HAN



ÖNSÖZ

Yeryüzünün öğretmeni olabilmek için gökyüzünün öğrencisi olmak lazım

Aliya İzzetbegoviç

Yüksek lisans sürecinde danışmanım olan güler yüzlü, benden hiçbir konuda yardımını esirgemeyen, sabırlı ve bana iyi gelen motivasyonu ile yanında kendimi rahat hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Servet BAYRAM'A saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Lisans eğitimim sürecinde bana birçok konuda yol gösteren, öğrettikleriyle kendimi tanımamı ve keşfetmemi sağlayan Bartın Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Son ve en büyük teşekkürler tez yazım sürecindeyken manevi desteklerini bir an olsun bile esirgemeyen, dil bilgisi ve anlatım yönünden bana destek veren ablalarım Sevda HAN ve Semra HAN başta olmak üzere diğer kardeşlerim ile anne babama... Sizleri çok seviyorum...

Derya HAN

Haziran, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR	vi
TABLoların LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xii
ABSTRACT	xiii
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu.....	1
2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
3. Araştırmanın Varsayımları.....	5
4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
5. Araştırmanın Problemi	6
6. Araştırma Soruları	6
7. Tanımlar	7
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1. Bağımlılık.....	8
1.1. Bağımlılığın Tanımı	8
1.2. Bağımlılık Türleri	9
1.2.1. Madde Bağımlılığı.....	10
1.2.2. Davranışsal Bağımlılık	11
1.3. Dijital Oyun Bağımlılığı.....	13
1.3.1. Dijital Oyun Bağımlılığın Nedenleri	15
1.3.2. Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığının Etkileri	17
2. Öz Denetim Becerileri	18
2.1. Öz Denetimin Tanımı.....	18
2.2. Öz Denetim Başarısı ve Öz Denetim Başarısızlığı.....	21
2.3. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Eksikliği	23
3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	24
3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tanımı	24

3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Yaklaşımları.....	25
3.2.1. Duygusal Zekâ	25
3.2.2. Karakter Eğitimi	27
3.2.3. Çoklu Zekâ Kuramı	28
3.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı	29
3.2.5. Sosyal Beceri Yaklaşımı	30
3.2.6. Yaşam Becerileri	31
3.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Alt Boyutları.....	32
3.3.1. Problem Çözme Becerileri	33
3.3.2. İletişim Becerisi	34
3.3.3. Kendilik Değerini Artıran Beceriler	34
3.3.4. Stresle Başa Çıkma Becerisi.....	36
3.4. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Eksikliği	37
İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	40
2.1. Dijital Oyun Bağımlılığı Hakkında Çalışmalar	40
2.2. Öz Denetim Becerileri Hakkında Çalışmalar	42
2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Hakkında Çalışmalar.....	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	47
YÖNTEM	47
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	48
3.3.2. Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği	48
3.3.3. Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği.....	49
3.3.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği.....	49
3.5. Verilerin Toplanması	51
3.6. Verilerin Analizi	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	54
BULGULAR.....	54
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	102
TARTIŞMA.....	102
SONUÇ.....	116

ÖNERİLER.....	118
EKLER.....	142



KISALTMALAR

ark.: arkadaşları

çev.: çeviren

Ed.: Editör

EİDOBÖ: Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği

EÖDBÖ: Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği

İB: İletişim Becerileri

KDAB: Kendilik Değerini Artıran Beceriler

Maks: Maksimum

Min: Minimum

p: Anlamlılık değeri

PÇB: Problem Çözme Becerileri

SBÇB: Stresle Başa Çıkma Becerileri

SDÖBÖ: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

TABLULARIN LİSTESİ

Tablo 1. Bağımlılık yapan maddelerin sınıflandırılması	11
Tablo 2. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Cronbach Alfa (α) Katsayıları	50
Tablo 3. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği Cronbach Alfa (α) Katsayıları ..	50
Tablo 4. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Cronbach Alfa (α) Katsayıları	51
Tablo 5. Araştırmadaki Ölçeklerin Normallğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	52
Tablo 6. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	54
Tablo 7. Ölçeklerin Betimleyici İstatistik Sonuçları	55
Tablo 8. Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ile Öz Denetim Becerileri Alt Boyutları ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Hiyerarşik Regresyon Korelasyon Matrisi	59
Tablo 9. Öz Denetim Becerileri Alt Boyutlarının ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarının Dijital Oyun Bağımlılığını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 10. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Normallik Analizi	62
Tablo 11. Ergenler 'de Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Normallik Analizi.....	63
Tablo 12. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Normallik Analizi	63
Tablo 13. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları.....	64
Tablo 14. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi (t testi)	65
Tablo 15. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi (t Testi).....	66

Tablo 16. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi (t Testi).....	67
Tablo 17. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Sınıf Düzeyine Göre Normallik Analizi	68
Tablo 18. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Sınıf Düzeyine Göre Normallik Analizi	69
Tablo 19. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Sınıf Düzeyine Göre Normallik Analizi	69
Tablo 20. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları.....	70
Tablo 21. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi (t Testi).....	71
Tablo 22. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi (t Testi).....	72
Tablo 23. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi (t Testi)	73
Tablo 24. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Kardeş Sayısına Göre Normallik Analizi	74
Tablo 25. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Kardeş Sayısına Göre Normallik Analizi	76
Tablo 26. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Kardeş Sayısına Göre Normallik Analizi	76
Tablo 27. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları.....	78
Tablo 28. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)	79
Tablo 29. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi	80
Tablo 30. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)	81
Tablo 31. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Normallik Analizi.....	82

Tablo 32. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Normallik Analizi.....	83
Tablo 33. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Normallik Analizi.....	84
Tablo 34. Öğrencilerin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları.....	85
Tablo 35. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi).....	86
Tablo 36. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi).....	88
Tablo 37. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi).....	88
Tablo 38. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süreye Göre Normallik Analizi.....	89
Tablo 39. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süreye Göre Normallik Analizi.....	91
Tablo 40. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süreye Göre Normallik Analizi.....	91
Tablo 41. Öğrencilerin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süreye Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları.....	92
Tablo 42. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin gün içerisinde oyuna ayrılan süreye göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi).....	93
Tablo 43. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin gün içerisinde oyuna ayrılan süreye göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi).....	97
Tablo 44. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin gün içerisinde oyuna ayrılan süreye göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi).....	97
Tablo 45. Öz Denetim Becerileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Pearson Korelasyon Testi.....	99

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil 1. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Ergenlerde Öz Denetim Becerileri'nin Alt Boyutları ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri'nin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal İlişkiler.....56



EKLER

Ek 1 Demografik Bilgi Formu

Ek 2 Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Ek 3 Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği

Ek 4 Öğrenci Bilgilendirilmiş Onam Formu

Ek 5 Veli Bilgilendirilmiş Onam Metni

Ek 6 Ergenlerde Öz Denetim Ölçeği İzni

Ek 7 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği İzni

Ek 8 Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği İzni

Ek 9 Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul İzni

Ek 10 İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzni

ÖZET

Araştırma, ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, öz denetim becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Bağcılar'da yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme, kolayda örnekleme ile ulaşılmış 299'u erkek, 251'i kız toplam 550 katılımcıdan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan sosyo demografik bilgi formu, Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler IBM SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon yöntemlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları, öz denetim becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, oyuna ayrılan süre ve kardeş sayısına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, öz denetim becerileri ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeyleri cinsiyet, maddi durum ve gün içerisinde oyuna ayrılan süre değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, öz denetim becerileri ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda öğrencilerin öz denetim becerileri ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarının hepsinin ise dijital oyun bağımlılığı puanlarının yaklaşık %19.4'ünü açıkladığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: bağımlılık, dijital oyun, öz denetim, sosyal, duygusal

ABSTRACT

The research was conducted to examine the relationship between digital game addiction, self-control skills and social-emotional learning skills of secondary school students. The universe of the research consisted of students studying at a state secondary school in Bağcılar, Istanbul in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consisted of a total of 550 participants, 299 boys and 251 girls, who were reached by convenience sampling. Socio-demographic information form prepared by the researcher, Game Addiction Scale for Adolescents, Self-Control Skills Scale for Adolescents and Social Emotional Learning Skills Scale were used as data collection tools. The data obtained within the scope of the research were analyzed with the IBM SPSS 25 program. Descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance, correlation and regression methods were used in the analysis of the data. Students' digital game addictions, self-control skills and social emotional learning skills were examined according to gender, grade level, socioeconomic level, time allocated to the game, and number of siblings. As a result of the research, significant differences were found in the level of digital game addiction, self-control skills and social and emotional learning skills of the students according to gender, financial situation and the time allocated to the game during the day. A significant relationship was found between students' digital game addiction, self-control skills, and social and emotional learning skills. In addition, as a result of hierarchical regression analysis, it was seen that students' self-control skills and social and emotional learning skills sub-dimensions explained approximately 19.4% of digital game addiction scores.

Keywords: addiction, digital game, emotional self-control, social

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Teknoloji çağındaki bireyler dijital araçları iyi kullanmaktadır ancak bununla beraber olumsuz risklerle de daha çok karşı karşıya kalmaktadır (UNICEF, 2017: 7-8). Bu risklerden biri de hiç kuşkusuz dijital oyun bağımlılığıdır. Bilgisayarın ve internetin yanlış ve bilinçsiz bir şekilde kullanılması nedeniyle dijital oyunlar da bireyleri tehdit altında bırakmaktadır. Çoğunlukla bir serbest zaman etkinliği olarak görülen dijital oyunlar, bir süre sonra kontrolün sağlanamadığı 'bağımlılığa' dönüşmektedir (Uğurlu, 2013: 56). Dijital oyun bağımlısı bireyler; fiziksel, psikolojik ve sosyal birçok sorun yaşamaktadır. Arkadaş ortamından uzaklaşma ve yalnızlaşma (Kavlak ve diğerleri, 2022), iletişim bozuklukları (Göldağ, 2019), bel, boyun ve omurga ağrıları, yeme bozuklukları (Kayhan ve diğerleri, 2018), akademik başarıda düşüş (Baysan, 2019), agresif davranışlar ve şiddet (Vatandaş, 2021) gibi daha birçok sorun yaşamaktadır. Horzum ve arkadaşları da (2008) oyun bağımlılığının bu derece yaygınlık göstermesinin birçok fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunları beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Oyun kullanıcılarında artış gösteren şiddet eğilimleri, davranış sorunları, kas ve iskelet sisteminde oluşan deformasyonlar, yeme bozuklukları, kişilikte yaşanan değişimler ve biliş bozuklukları bu sorunlara örnek olarak verilebilir.

Çocukların dijital oyunlara fazlasıyla vakit ayırması olumsuz etkileri artırmaktadır (Gökçearslan, 2014: 428). Dijital araçların ve teknolojinin olumsuz sonuçları dikkate alındığında sosyal ve psikolojik uyum zorlukları, iletişim bozuklukları, şiddet ve zorbalık gibi daha birçok yıkıcı etkisi bulunmaktadır. Aksel ve Sarı'ya (2020: 437), göre bu olumsuz etkiler karşında çocukların psikososyal gelişimlerini tamamlamaları, zamanlarını iyi planlamaları ve bilinçli şekilde teknolojiden yararlanabilmeleri öz denetim becerilerine bağlıdır. Bu bakımdan öz denetim becerisi yeterli olan çocuklar teknolojiden yeterli ve doğru bir şekilde yararlanarak bağımlılıktan uzaklaşmış olurlar.

Bireylerin yaşamını oldukça kolaylaştıran dijital araçlar artık yaşamın yadsınılamaz bir parçası haline gelmiştir. Ev, iş ve okul başta olmaz üzere her yerde karşımıza çıkan teknoloji, özellikle oyunlar aracılığıyla bireyleri kendisine çekmektedir. Nitekim çalışan bireylerin iş yerlerinde molaya çıktıklarında, öğrencilerin de okullarda ders aralarında öğrencilerin dijital araçlarla oyun oynadıklarını görmek mümkündür. Geçmişte dışarıda, parklarda oynanan geleneksel oyunlar, yerlerini kapalı ortamlarda sanal kişilerle oynanan ekran oyunlarına ekranlara bırakmıştır (Horzum ve arkadaşları, 2008).

Sosyal ve duygusal becerilerin kavram olarak ortaya çıkması 1980'lerin ortalarına doğru olup eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir (TÜSİAD, 2019: 21). Weissberg ve Cascarino (2013: 10), sosyal ve duygusal becerileri; çocukların ve genç bireylerin duygularını anlaması, duygularını yönetebilmesi, olumlu amaçlar belirlemesi, empati kurabilmesi, olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve sorumluluk sahibi olması olarak açıklamaktadır. Sosyal ve duygusal beceriler özellikle çocukların ve ergenlerin yaşamlarındaki risk faktörlerinin artmasıyla önem kazanmaktadır. Saldırgan davranışlar gösteren, okul devamsızlığı ve terki yaşayan, madde ve alkol bağımlısı olan, erken yaşta cinsel birliktelik yaşayan ve suça yönelmiş bireyler için müdahale programlarının düzenlenmesinde sosyal ve duygusal becerilerin dikkate alınması gerekmektedir (Uşaklı, 2017: 7-9). Bu müdahale programlarıyla çocuklardaki ve ergenlerdeki dayanaklığı artırmak ve önleyici etmenleri harekete geçirmek hedeflenmektedir. Günümüzde de dijital araçların ve oyunların yansıtmış olduğu şiddet, gerçek hayattan uzaklaşma ve sosyal ilişkilerdeki kopukluk çocukları fazlasıyla etkilemektedir. Bu etkiler zamanla çocuklarda bağımlılığa da neden olabilmektedir. Bu bağımlılığın nedenlerinden biri de sosyal ve duygusal beceri eksikliğidir. Dijital oyun bağımlısı olan bireylerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik adımların atılması onların zorluklarla başa çıkmasını daha kolay sağlayabilir (Weissberg ve Cascarino, 2013: 10-11).

Öz denetim becerisi; bireylerin davranışlarını kontrol altına almasıdır. Bu beceri bireylerin sağlıklı ve uyumlu bir kişiliğe sahip olabilmesi için oldukça önemlidir. Öz denetim becerisi; bireyin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimine katkı sağlayıp 'bir

amaç' edinmelerine yardımcı olabilmektedir. Bodrova ve Leong (2008: 1-2), göre Öz denetim bir açıdan bireylerin yaşamlarında düşünerek hareket etmesini sağlayan içsel bir güçtür ve iki önemli işleve sahiptir. Bu işlevlerden ilki bireyin dürtülerini kontrol etme yeteneği ikinci işlevi ise bireylerin bir işi yapabilme kapasitesidir. Öz denetim becerisi gelişmiş olan bir çocuk veya ergen isteklerini erteleyebilir, dürtülerinin sonucunda neler olabileceği ile ilgili öngörü geliştirebilir veya dürtülerini daha sağlıklı ve işlevsel davranışlarla değiştirebilir. Dijital oyun bağımlılığı açısından öz denetim becerisine bakıldığında dijital oyun bağımlılığının tanı kriterlerinde 'kontrol mekanizmasının' ortadan kalktığı görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2008: 1-2). Bununla birlikte bağımlı bireylerde zamanla toleransın gerçekleşmesi de öz kontrolün azaldığına dair bir işaret olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bağımlılığın daha iyi anlaşılması için öz denetim becerilerine önem verilmesinin ve bu alanda çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazına bakıldığında dijital oyun bağımlılığı ile ilgili çalışmaların son yıllarda önem kazandığı görülmektedir (Şimşek ve Karakuş, 2020: 1886-1888). Bu durumun en önemli nedeni ise teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesidir. Bununla birlikte teknolojinin hızla gelişmesinin olumsuz sonuçları da ruh sağlığı çalışanlarını ve eğitimcileri dijital bağımlılıklara yönelik önleyici müdahale programları geliştirmeye yöneltmiştir. Araştırmacılar dijital oyun bağımlılığı düzeylerini belirlemek için ölçek çalışmaları yapmakta (Horzum ve arkadaşları, 2008; Günüş ve Kayri, 2010; Lemmens ve arkadaşları, 2012; Ayas ve arkadaşları, 2011) ve dijital oyun bağımlılığının nedenlerini anlamak için ilişkisel araştırmalar yaparak durumu netleştirmeye çalışmaktadır (Göldağ, 2018; Kaya, 2021).

Teknolojinin yer aldığı alanlardan biri de dijital oyun sektörüdür. Dijital oyunlar; oyun konsolları, bilgisayar, mobil cihazlar, video oynatıcılar, tablet ve daha birçok araçla bireylere ulaşmakta ve onların zamanlarının büyük bir kısmını işgal etmektedir. Geçmişte zamanlarının çoğunu açık havada geçiren ve arkadaş gruplarıyla oynayan çocuklar bugüne gediklerinde dijital ekranlar karşısında saatlerce hareketsiz

kalmaktadır. Bu durum da dijital oyun bağımlısı olan çocukların problemlerini çözememelerine, oyun nedeniyle saldırganlık davranışları göstermelerine, öz denetim becerilerini kaybetmelerine ve iletişim sorunları yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu konuda bir araştırma yürüten Güvendi ve arkadaşları (2019: 1200-1203), öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerine bakmışlardır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı açısından riskli grupta yer aldıkları ve saldırgan davranışlara eğilim gösterdikleri bulunmuştur.

Dijital oyunların sebebiyet verdiği olumsuz durumlar COVID 19 dönemi ile artış göstermiştir. King ve arkadaşları (2020: 184-186), COVID 19 salgını sebebiyle bireylere evde kalma zorunluluğunun getirilmesiyle özellikle çevrimiçi oyunların kullanıcı sayısında ciddi artışların yaşandığını söylemektedir. Sosyalleşme ihtiyacının fazlasıyla hissedildiği bu dönemde bireyler #PlayApartTogether sloganıyla oyunlara yönelmiştir (King ve arkadaşları, 2020). Dijital oyunlar; öz denetim becerileri yetersiz ve savunmasız olan bireyler için birer riske dönüşebilmektedir. Özellikle salgın hastalık dönemlerinde evde kalmanın vermiş olduğu sorunlar ve dijital araçların çok fazla kullanımı nedeniyle salgın sonrasında uyum sorunlarının yaşanacağını ifade eden araştırmalar da söz konusudur (Işıklı ve arkadaşları, 2020; Ünal, 2022).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2021 Raporu'na göre; internet kullanımı, 6-15 yaş grubundaki çocuklar için 2013 yılında %50,8 iken 2021 yılında %82,7 olmuştur. İnternet kullanımı cinsiyete göre incelendiğinde 2013 yılında erkek öğrencilerin %53,7'si internet kullanırken bu oran 2021'de %83,9'a çıkmıştır. Kız öğrenciler açısından bakıldığında bu oran 2013 yılında %47,8 iken 2021 yılında %81,5'e yükseldiği görülmüştür. Bununla birlikte çocukların interneti düzenli kullanım amaçlarına bakıldığında; çevrimiçi derse katılım %86,2 ilk sırada yer alırken %83,6 ile ödev yapma amacı ikinci sırada, oyun oynama veya oyun indirme ise üçüncü sırada %66,1 ile yer almıştır. Bu oranların yüksek düzeyde olması, dijital oyunların gittikçe daha çok yaygınlaşması, kullanıcı sayılarının artması ve yaş düzeyinin düşmesi bu araştırmanın yapılmasının bir diğer önemine

işaret etmektedir. Sağlık Bakanlığı'nın 2018 yılında gerçekleştirdiği "Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı" sonuçlarına bakıldığında da dijital oyun bağımlılığı nedeniyle çocukların yaşayabileceği olumsuz birçok sonuçlar arasında; ders başarısının düşmesi, konuşma, yazma ve anlama becerilerinde gerilemelerin olması, sorumluk ve görev bilincinin azalması gibi durumlar gösterilmektedir. Aynı zamanda sonuç raporunda dijital oyun bağımlılığında özellikle çocukların ve ergenlerin risk grubunda yer aldığı ifade edilmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında ortaokul öğrencileri üzerinde zihinsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim açısından oldukça olumsuz etkileri olan dijital oyun bağımlılığı düzeylerini belirleyebilmek, risk etmenlerini azaltmak ve koruyucu faktörleri tespit edebilmek açısından da bu araştırma önem kazanmaktadır.

Tüm bu nedenlerden dolayı çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini tespit etmek, nedenlerini belirleyebilmek ve çözümler bulabilmek için bu araştırmanın yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma da ortaokul öğrencilerini hedef almakta olup dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile öz denetim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır.

3. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmadaki varsayımlar aşağıdaki gibidir;

Araştırmada yer alan öğrencilerin ölçeklere içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin baskı altında hissetmeyerek gerçek düşünceleri doğrultusunda ölçeklere cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırma kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen değişkenleri doğru ve eksiksiz bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır.

Araştırmanın örneklem sayısının evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul İli Bağcılar İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 7. ve 8.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma; dijital oyun bağımlılığı ölçeği, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği, öz denetim becerileri ve demografik form olup araştırmanın bulguları gerçekleştirilen istatistiksel analizlerle sınırlıdır.

5. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problemi; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı durumlarını öz denetim (öz kontrol) ve sosyal duygusal öğrenme becerileri yordamakta mıdır?

6. Araştırma Soruları

- 1) Öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyi nedir?
- 2) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile oyun oynama süreleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile sosyo ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 7) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

- 8) Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 9) Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeyleri öz denetim becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 10) Öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı durumlarını öz denetim becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri yordamakta mıdır?

7. Tanımlar

Dijital oyun bağımlılığı: Bireyin oyun oynamaya çok fazla zaman harcaması, oyun oynamayı bırakamaması, oyun üzerinde kontrolünü kaybettiğini hissetmesi, oyun nedeniyle sorumluluklarını almaması ve oyun oynamayı birçok etkinliğe tercih etmesi olarak tanımlanabilir (Horzum, 2008: 77).

Sosyal ve duygusal beceriler: Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği'ne (CASEL, 2015: 5-6) göre sosyal duygusal öğrenme, bireylerin duygularını anlamak, yaşamda olumlu amaçlar belirlemek ve bunlara ulaşmak için çaba göstermek, sağlıklı ilişki kurmak ve problemlerle etkili şekilde başa çıkabilmektir.

Öz denetim (öz kontrol) becerileri: Özdenetim birçok kavramı kapsamakla birlikte; bireyin belirlediği amaç için plan yapmasını, planları için harekete geçmesini, amacına ulaşmak için dış etkenlere kapalı olmasını ve engelleri aşabilmesini, dürtülerini bastırarak kararlarını verebilmesini ve seçimlerinin sonuçlarını üstelenebilmesini anlatmaktadır (Karataş, 2013: 50).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Bağımlılık

1.1. Bağımlılığın Tanımı

Bağımlılık; bireyin herhangi bir madde kullanımının veya alışkanlıklarının sonucunda ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik belirtilerdir (Pektaş ve Mayda, 2018: 53). Bağımlılık zararlı sonuçlarına rağmen bireyin maddeyi araması veya bir eylemi gerçekleştirmesiyle karakterize olan kronik, yineleyici bir beyin hastalığıdır. Bağımlılığın beyin hastalığı olarak kabul edilmesinin nedeni maddenin alınması ya da davranışın yapılması sonucunda beynin yapısının değişime uğramasıdır. Beyinde yaşanan bu değişim uzun süreli olabilir ve zararlı sonuçlara sebebiyet verebilir. Bağımlılık diğer organik kaynaklı hastalıklarla benzerlik göstermektedir. Her ikisinde de etkilenen organ normal, sağlıklı işlevini kaybetmektedir ve tedavi edilmediği sürece ömür boyu sürebilmektedir (NIDA, 2014).

ASAM'a (2011: 1) göre bağımlılık; beynin ödül merkeziyle yakından ilişkili olup hafıza ve motivasyonu da içine alan kronik bir hastalıktır. Bu bölümlerdeki bozulmalar psikolojik, fiziksel ve sosyal belirtilere neden olmaktadır. Patolojik açıdan sürekli rahatlama ve ödül peşinde olan bireylerde davranış üzerinde kontrol yitimi, kişilerarası sorun yaşama ve işlevsel olmayan duygusal tepkiler görülmektedir. Bağımlılıkta da diğer birçok kronik hastalıkta olduğu gibi nüksetme, tolerans ve iyileşme döngüleri söz konusudur. Bağımlılıkta birey tedavi olmadığı sürece iyileşme göstermez bunun sonucunda da sakatlıkla veya ölümlerle karşı karşıya kalabilir.

Bağımlılıkla ilgili sayısız araştırma yapan Young ve arkadaşlarına (2011: 3-18) göre bağımlılık, bireyin bir madde ya da eylemin fiziksel, sosyal, psikolojik ve bilişsel açıdan yıkıcı etkilerini bilmesine rağmen, eylemi yapmaya veya maddeyi kullanmaya

devam etmesidir. Bağımlı birey yaşamındaki sorunlarıyla baş etmek, stresle mücadele etmek veya travmasıyla yüzleşmek yerine sağlıklı olmayan işlevsiz bir yola başvurmaktadır. Young aynı zamanda bağımlılığın hem fiziksel hem de psikolojik özellikleri olduğunu ifade etmektedir Buna göre fiziksel bağımlılıkta birey bağımlılık geliştirdiği maddeyi kullanmayı bıraktıktan sonra yoksunluk belirtilerini yaşamaktadır. Başlangıçta bağımlılık yapan madde bireye haz verirken sonrasında maddenin yokluğundan kaynaklanan kaygıyı ortadan kaldırma ihtiyacı ile bu madde alınmaktadır. Fiziksel belirtiler yaşayan bireyin bu yıkıcı sürecin yanında depresyon, yeme bozukluğu, uykusuzluk ve öfke gibi yoksunluk belirtileri yaşaması bağımlılığın psikolojik belirtileridir (Young ve arkadaşları, 2011: 3-18).

Bağımlılık kavramı uzun yıllar boyunca 'kişilik bozukluklarının' içerisinde yer almıştır. Bağımlılık; bilimin gelişmesiyle madde kullanımına bağlı ruhsal ve davranışsal bozukluklar (ICD-10) veya madde ile ilişkili bağımlılık bozuklukları (DSM-5) şeklinde 'psikiyatrik bir hastalık' olarak kabul edilmiştir. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin tanı kitabı olan DSM'e göre bireye bağımlı denilmesi için on iki aylık zaman dilimi içinde belirgin sorunların oluşması ve bireyin yaşamında işlevselliğin büyük ölçüde düşmesi gerekmektedir. Birey maddeyi almaya devam ettikçe daha fazla alma isteğinin yani 'toleransın' gelişmesi; maddenin bırakılmaya başlanmasıyla yoksunluğun gözleniyor olması gerekmektedir. Kullanılan maddeye karşı birey denetimini kaybeder ve maddeyi temin etmede daha fazla vakit harcamaya başlar. Maddeyi kullanmamaya veya azaltmaya çalışsa da bu çabaları başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Uluğ ve Öztürk, 2011).

1.2. Bağımlılık Türleri

Bağımlılık; zaman içerisinde değişime uğrayan dinamik bir kavramdır. Yakın geçmişte bağımlılık terimi alkol ve madde bağımlılığı ile bütünleşmişken bugün teknoloji, oyun, internet, sosyal medya ve dijital oyun bağımlılığı gibi daha birçok türü içine alan davranışsal bağımlılıkla bu yelpaze genişlemiştir (Olçay, 2016: 9).

1.2.1. Madde Bağımlılığı

Dünya Sağlık Örgütü bağımlılık kavramını; 1964 yılındaki tanımında ‘madde bağımlılığı’ ile özdeşleştirmiştir. Tanıma göre madde bağımlılığı; bireyin bir madde ile etkileşim kurmasından sonra ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik belirtilerdir. Birey çoğu zaman kullandığı maddeyi temin etmeye yönelik huzursuz bir dürtü içerisinde. Birçok tanımla benzerlik gösteren bu tanımda da durulan ortak nokta yoksunluk ve toleranstır. Birey maddeyi almaya devam ettikçe merkezi sinir sistemi olumsuz etkilenmeye başlamaktadır. Birey maddenin etkisiyle anormal davranışlar sergilemekte ve gerçeklikten uzaklaşmaktadır (Şahin, 2007). Bu nedenle madde bağımlılığı bugün küresel olarak tüm dünyayı etkisi altına almakta ve psikolojik, sosyal ve fiziksel sorunlara yol açmaktadır (Çevik, 2022). Madde bağımlılığı, günümüzde uyuşturucu madde ile iç içe geçmiş bir sınıflandırmayı içerse de bağımlılık yapan maddelerin sınıflandırılmasında çeşitli görüşler mevcuttur. Maddelerin sınıflandırılması araştırmacılara, madde bağımlılığı ile mücadele ve tedavisinde oldukça fayda sağlamıştır. Bağımlılığa neden olan maddeler çeşitli sınıflara ayrılrsa da bu sınıflandırmaların birbirinden bağımsız olduğunu veya kesin sınırlarının olduğunu söylemek güçtür (Çetin, 2013: 25-26). Hamadsaed (2021: 45-46), yaptığı araştırmada bağımlılık yapan maddeleri; merkezi sinir sistemini uyuşturan, merkezi sinir sistemini uyaran, halüsinasyona sebep olan maddeler ve esrar olarak sınıflandırmıştır. Enç ise (2022: 9) yapmış olduğu çalışmada bağımlılık veren maddeleri üç gruba ayırmıştır. Tablo 1’de görüldüğü üzere:

Tablo 1. Bağımlılık yapan maddelerin sınıflandırılması

Merkezi Sinir Sistemini Uyuşturan Maddeler	Merkezi Sinir Sistemini Uyarıcı Maddeler	Haliüsinasyona Sebep Olan Maddeler
Eroin Afyon	Kokain	LSD (Liserjik asit dietilamid)
Morfin Barbitüratlar	LSD (Liserjik Asit Dietilamid)	Meskalin,
Kodein Metadon	Crack	Fensiklidin,
Esrar Trankilizanlar	Amfetamin	Antikolinerjikler.

Tablo 1’de görüldüğü üzere bu sınıflandırmada sadece maddeye bağlı bağımlılıklar bulunmakta olup teknolojiye bağlı bağımlılıklar yer almamaktadır.

1.2.2. Davranışsal Bağımlılık

Demetrovics ve Griffiths’e (2012: 1-2), göre davranışsal bağımlılık; bireyin yaşamını sıkıntıya sokmasına rağmen belirli bir eylemi yapmasını engelleyemediği, yineleyici ve haz uyandıran davranışlardır. Madde bağımlılığında olduğu gibi davranışsal bağımlılıkta da kişi; eylemin sonucunda sorun yaşayacağını bile bile davranışı sergiler ve bu davranışı üzerinde giderek kontrolünü kaybeder. Tanı kriterlerindeki bu benzerliklerin aksine davranışsal bağımlılık ile ilgili bilimsel çalışmalar, klinik bulgular, araştırmalar ve sonuçlar tartışmalıdır. Çünkü bir davranışın bireyde bağımlılık yapması, belirli bir maddenin bağımlılık yapması kadar kesinlik taşımamaktadır. Bu durum bireylerin biyolojik, fiziksel ve psikolojik yapılarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Demetrovics ve Griffiths, 2012: 1-2).

Teknolojide yaşanan hızlı değişim ve ilerleme, ekran karşısında aşırı uyarılma kişileri ‘kontrolün sağlanamadığı’ eylemlere sürüklemektedir. Kontrol dışı dürtü; bağımlılığın ilk adımı olup sonrasında bireyin sorunlardan kaçmak, gerginliği

azaltmak için yaptığı davranışlara dönüşmektedir. Bağımlılığın geleneksel tanımı 'maddeyi' akla getirirse de artık bağımlılığın madde ile sınırlı olmadığı dijital çağ ile 'davranışsal bağımlılık' da araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamaktadır. Bununla birlikte araştırmacıların ve bilim insanlarının 'madde dışı bağımlılık' dışında karşılaştığı bir diğer durum da davranışsal bağımlılığın neleri kapsadığı noktasıdır. Bağımlılığın tanımı gibi davranışsal bağımlılığın da ne olduğu ve ne olmadığı hususu araştırmacıların farklı yollarda ilerlemelerine neden olmaktadır (Karim ve Chaudhri, 2012: 5-6). Çünkü davranışsal bağımlılıkların DSM'ye dâhil edilmesiyle zararlı davranışların 'tıbbileştirebileceğini' ve aşırı zararlı davranış ile gerçek bir bağımlılık arasındaki sınır çizgisinin bulanıklaşabileceğini ifade eden ruh sağlığı eleştirmenleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra DSM'ye göre de davranışsal bağımlılıkların nasıl sınıflandırılacağı ile ilgili büyük tartışmalar söz konusudur. Tüm bu tartışmalara rağmen günümüzde davranışsal bağımlılık oldukça önemli olup özellikle 'gençler ve çocuklar' üzerinde son derece olumsuz sonuçlarının olduğu da tartışılmaz bir gerçektir (Karim ve Chaudhri, 2012: 5-6).

DSM III'de dürtü kontrol bozuklukluları altında kumar bağımlılığı, piromani ve kleptomani yer almıştır. 1994 DSM IV'de ek olarak tekrardan dürtü kontrol bozukluklarının altında iki rahatsızlık daha eklenmiştir; saç çekme kompulsiyonu ve aralıklı patlayıcı bozukluğu (Kızılok, 2021: 15). Yaşanan tüm bu gelişmeler dürtü kontrol bozukluklarının 'davranışsal bağımlılıklar' olarak yer almasını sağlamıştır. Holden (2010: 935) çalışmasında; Pensilvanya Üniversitesi'nden psikiyatrist Charles O'Brien'in, çalışmalarını inceleyerek beyin görüntüleme ve nörokimyasal testlerin sonucuna göre "kumarın, bir uyuşturucunun yaptığı gibi ödül sistemini harekete geçirdiğine dair oldukça güçlü bir kanıt" olduğunu söylemektedir. Ruh sağlığı uzmanları DSM V için madde bağımlılığının dışında davranışsal bağımlılığın da yer almasını isteseler de sadece 'kumar bağımlılığı' tanı içerisinde yer almıştır (Holden, 2010: 935).

1.3. Dijital Oyun Bağımlılığı

Dijital oyun bağımlılığı DSM- V’de internette oyun oynama bozukluğu sınıfının altında ‘tanının geçerlilik kazanması için üzerinde daha çok araştırma yapılması gerekir’ şartıyla yer almıştır. DSM V’e göre oyun bağımlılığı, aşırı ve yineleyici bir şekilde oyun oynamak için zaman harcamaktır. Oyun bağımlısı birey günde sekiz saat ve haftada toplam en az otuz saati aşacak şekilde oyun oynamaktadır. Birey oyun oynarken kontrolünü kaybetmiş olarak hisseder ve zamanla artan toleransa engel olamaz (Şengül ve Büber, 2016: 177-178). Dünya Sağlık Örgütü (2019), ICD 11’de dijital oyun bağımlılığını davranışsal bağımlılık türü olarak kabul etmiştir (Nergiz ve Nergiz, 2021: 56). ICD 11’ göre oyun bağımlılığı çevrimiçi veya çevrimdışı olabilir. Birey oyun oynamanın dışındaki etkinliklerden ve ilgi alanlarından uzaklaşmaya başlamaktadır. Oyun oynamaya öncelik verir ve birçok soruna sebep olsa da yineleyici ve artan süreyle oynamaya devam eder ve önemli işlevsellik alanlarında düşüş yaşar. Bağımlılık için bu belirtilerin en az 12 ay sürmesi gerekse de eğer bireyde birçok belirti mevcutsa bahsedilen süre daha az da olabilir (APA, 2013). DSM 5’de dijital oyun bağımlılığı ‘internet oyun oynama bozukluğu’ başlığı altında yer almaktadır. Tanının kriterleri ICD 11’de (2022) de olduğu gibi 12 aylık bir periyot içerisinde belirlenen kriterlerin en az beşinin bireyde olması ve bireyin yaşamında belirgin bir işlevsellik düşüşünün olması gerekmektedir. Belirtilen tanı kriterleri:

1. Birey internette yer alan oyunlarla meşgul olur. Sürekli oynayacağı oyunları düşünür ve bu durum gündelik hayatının büyük bir bölümünü kapsar
2. Bireye internette oyun oynamasına izin verilmemesi halinde yoksunluk belirtileri gözlenir.
3. Bireyde internette oyun oynamaya karşı tolerans gelişir.
4. Bireyin internette oyun oynamaya karşı kontrol etme davranışları giderek azalır.
5. Bireyin internette oyun oynama dışındaki ilgi alanlarında daralma ve kayıplar yaşanır.
6. Birey internette oyun oynamanın olumsuz sonuçları bilmesine rağmen oyun oynamaya devam eder.

7. Aile üyeleri, arkadaşlarına veya yakınlarına internette oyun oynama süresi ile ilgili olarak yanıltıcı cevaplar verir
8. Birey internette oyun oynamanın nedenini olumsuz yaşantılardan kaçınmak olduğunu söyler.
9. Bireyi internette oyun oynaması nedeniyle ailesinden, arkadaşlarından, eğitim ve iş hayatından uzaklaşmaya başlar

‘Game Addiction Scale for Adolescents’i Türkçeye uyarlayan Ilgaz (2015: 877), DSM kriterleri altında dijital oyun bağımlılığının yedi alt boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre:

1. Belirginlik; Bireyin yaşamında oyun oynama veya oyunla ilgili zihinsel ve duygusal uğraşlar oldukça fazladır.
2. Dayanıklılık/tolerans: Birey başlangıçta oyuna az bir süre ayırsa da gittikçe oyun sürelerinde artışlar gerçekleşir.
3. Durum Değiştirme: Bireylerin oyun oynarken ‘normal hallerinden’ farklı olarak sergiledikleri davranışlardır. Oyun oynarken kendilerini mutlu, rahatlamış veya gerçeklikten kopmuş olarak hissetme oldukça sık görülen durumlardır.
4. Geri Çekilme: Bireyin oyunu oynamayı azaltması veya oyun oynamayı bırakmasıyla gerçekleşen olumsuz duygular veya fiziksel belirtilerdir. Bunlar çoğunlukla; mutsuzluk, nüksetme, sinirlilik ve boşluğa düşme hissidir.
5. Nüksetme: Birey oyun oynama davranışını kontrol almak için çaba gösterir ancak sonrasında oyun oynama davranışlarına engel olamaz.
6. Çatışma: Bireylerin artık oyun oynamaya bağımlı olmasıyla etrafındaki bireylerle sorun yaşaması ve onlarla bir çatışma içine girmesidir.
7. Sorunlar: Bireylerin aşırı oyun oynaması nedeniyle ortaya çıkan ve bağımlılığın verdiği olumsuz durumlardır.

1.3.1. Dijital Oyun Bağımlılığın Nedenleri

Literatür incelendiğinde dijital oyun bağımlılığın nedenleri oldukça geniş bir başlık altında yer aldığı görülmektedir. Dijital oyun bağımlılığın nedenlerinden biri bireylerin teknolojiyi yanlış ve bilinçsiz olarak kullanmalarıdır. Teknolojinin bilgiye ulaşmada en kolay kaynak olması, çocukların ve gençlerin dijital ekran karşısında zamanlarını geçirmeleri onların bağımlı olmasındaki en temel neden olarak görülebilir. Özellikle çocuk ve ergenler için teknolojinin ‘temel gereksinimler’ altında yer alması bağımlı olma durumunu da artırmaktadır. Teknolojinin ilerlemesiyle, dijital ekranda oyun oynamanın veya vakit geçirmenin dışında herhangi bir sosyal hayatı olmayan birey oyun oynamaktan uzak kaldıkça kendisini yalnız, farklı ve asosyal hissetmeye başlamaktadır. Sosyal yaşamda vakit geçirmeyi internet üzerinden gerçekleştiren birey artık ‘dijital oyun arkadaşı’ edinmeye başlamaktadır (Yengin, 2019: 130-131).

Bireylerin oyun oynama motivasyonları üzerine araştırma yapan Yee (2006: 773-775), bireylerin dijital oyun bağımlısı olma sürecini üç neden üzerinden açıklamaktadır. Bu üç nedenden *ilki* bireyin oyun oynarken diğer oyuncularla iletişime geçerek sosyalleşmesini, ilişki kurmasını ve bir takımın oyuncusu olmaktan duyduğu hazzı ifade eden ‘sosyal’ bileşendir. *İkinci bileşen* ise rekabetin vermiş olduğu hırs, oyundaki ilerlemenin verdiği güç ve oyunu keşfetmekten gelen merak duygusunu içeren ‘başarı’ bileşeni bireyi dijital oyun bağımlısı yapmaktadır. Dijital oyun bağımlısı olmanın *en son bileşen* de bireyin oyundaki çoğu kişinin bilmediği ayrıntıları fark etme, oyunun bir parçası olduğunu hissederek onu kişilik haline getirme ve gerçek yaşamın vermiş olduğu sıkıntılardan uzaklaşmayı kapsayan ‘oyuna dalma’ bileşenidir.

Ailesel faktörler açısından dijital oyun bağımlılığına neden olan faktörlere bakıldığında ebeveynlerin ilgisiz ve tutarsız tutumları, çocuklarıyla yeterince ve sağlıklı vakit geçirmeme, ebeveynlerin dijital araçları kullanma noktasında olumsuz rol model olmaları sayılabilir. Aynı zamanda ailenin yer aldığı sosyo ekonomik ve kültürel çevre de çocuğu dijital oyun bağımlısı yapabilir. Ailenin çocuklarını onların özelliklerine uygun olmayan serbest zaman etkinliklerine yönlendirmesi, ailenin dijital

oyunu bir ‘ödül’ olarak sunması ya da dijital oyunu çocuğu ‘susturma’ niyetiyle vermesi de çocukların çok erken yaşta dijital oyun bağımlısı olmalarına neden olabilmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2018: 22).

(Lemmens ve arkadaşları, 2011: 150). tarafından yapılan bir çalışmada bireylerin oyun bağımlısı olma nedenlerinden biri olarak sanal dünyada ‘artırılmış benlik’ saygısı olduğu belirtilmektedir. Birey bir anlamda oyun oynayarak gerçek yaşamdaki benlik saygısının azlığını telafi etmiş olmaktadır. Bu nedenle gerçek yaşamın kendisine hissettirdiği ‘yetersizliklerden, başarısızlıklardan, sıkıntılarında’ uzaklaşmış olur. Chiu, Lee ve Huang (2004: 572-573) oyun bağımlılığının nedenlerine farklı bir açıdan bakarak ‘monotonluğun ve sıkıcılığın’ da bir etken olduğunu ifade etmektedirler. Bireylerin yaşamlarında bir hedeflerinin olmaması, tekdüze bir şekilde yaşamaları, oyunların yapılandırılmış renkli içerikleri ile karşılaştırıldığında bireyin oyun bağımlısı olmasında önemli bir nedendir. Bu etkeni bilen oyun tasarımcıları da oyunlarını görsel açıdan ilgi çeken, merak uyandıran ve sürükleyen temalarla hazırlamaktadır. Aynı zamanda oyun bağımlısı bireylerin öz denetimlerindeki başarısızlık etkeni de bireyin oyunu bırakamamasındaki faktörlerden bir diğeridir. Başarma, bir üst tura geçme gibi özellikler narsist kişilikteki oyun kullanıcılarının oyun bağımlısı olmalarına neden olabilmektedir. Bu kişilikteki oyuncular başarı göstergesi olan puanlarını yükseltebilir ya da oyunlardaki karakterlere kendi kişiliklerini yansıtabilirler (Kim, Namkoong, Ku ve Kim, 2008: 215).

Hazar ve arkadaşları (2020: 226), yaptıkları çalışmada dijital oyun bağımlısı olma nedenini bireylerin sanal ile gerçek hayatın zaman ve mekan algısından uzaklaşmasına bağlamaktadır. Teknolojik gelişmelerle sanal dünya tasarımları, kendisine birçok yeni oyuncu kazandırmaktadır. Aynı zamanda geleneksel oyunların unutulması ve yerini dev dijital oyun sektörüne bırakması ve bu dijital oyunların birçok yeni oyun türüyle de her yaş grubundan ve her cinsiyetten bireyleri de etkisi altına alması dijital oyun bağımlılığını giderek artırmaktadır.

1.3.2. Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığının Etkileri

Çocukluk ve yetişkinlik arasında yer alan ergenlik; duygusal ve davranışsal sorunların fazlasıyla görülebildiği bir dönemdir. Ergenlik döneminde anksiyete, depresyon, intihar girişimi, dikkat eksikliği bozuklukları, anoreksiya ve bulimia, davranış bozuklukları ve madde bağımlılığı gibi birçok sorun yaşanabilmektedir (Çutuk, 2017; Akça ve arkadaşları, 2018). Ergenlik dönemi aynı zamanda bireylerin kendi kişisel kimliklerini ve özerklik duygularını oluşturmaya çalıştıkları ve zaman zaman ebeveynleri ve arkadaşlarıyla anlaşmazlıkların yaşanabileceği bir dönemdir (Nicolsan ve Ayer, 2004: 1-3). Ergenlik döneminde yaşanan sorunlardan biri de hiç kuşkusuz dijital oyun bağımlılığıdır. Dijital oyun bağımlılığının en çok bu dönemde yaşanmasının nedenlerinden biri teknolojinin atılım yaşadığı 2000 yılından sonra dijital sektörün çocukların ilgi odağında olmasıdır. Sonrasında bu çocuklar, ergenlik dönemine geldiklerinde davranışsal bağımlılıklarla karşılaşmaktadır (Çakıcı, 2018: 34). Bireylerin fiziksel ve zihinsel gelişimin oldukça hızlı olduğu dönemde ergen bireyler, dijital oyunlara yönelebilmektedir. Çocukların daha küçük yaşlardayken bilgisayarla tanışmaları, onların ergenlik dönemine geldiklerinde oyunlar üzerindeki kontrollerini zorlaştırmaktadır. Ergenlik dönemindeki bireyin olaylar ve durumlar karşısında sorgulama ve karar verme becerileri de henüz tam anlamıyla gelişmediği için dijital oyunlara olan bağımlılığı kolaylaştırmaktadır (Demirbozan, 2019: 4-5).

Çocukların ve ergenlerin dijital oyunları kontrolsüz şekilde oynamaları sonucunda birçok rahatsızlık ortaya çıkabilmektedir. Oyunların çoğu yaş grubuna erişiminin olması sebebiyle çocuklar ve ergenler olumsuzluklara daha açık hale gelmektedir. Oyunların içerik açısından şiddete dayanması, ergenlerin psikolojik, fiziksel ve sosyal sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Dijital oyunların birçok elektronik araçtan oynanabilmesi bu sorunların daha da yaygınlaşmasına sebep olmaktadır.. Dijital oyunların uzun süre oynanması ergenlerin gerçeklikten uzaklaşmasına oyunlardaki sanal dünyayı gerçek yaşamda aramasına, görev ve sorumluluklarını ertelemesine ve diğer aktiviteler karşısında oyuna yönelmesine neden olmaktadır (Orhan, 2018: 16-19).

Huanhuan ve Su (2013: 1468) Çin’de yaptıkları çalışmada ergenlerin dijital oyun oynamalarının sebeplerini incelemişlerdir. Buna göre ergenler; gerçek yaşamda yakındakileriyle iletişim kurmakta zorlanırken hayali olarak tasarlanan oyunlarda dünyanın bir ucundaki kişilerle iletişim kurmayı rahatlıkla sağlayabilmektedir. Dijital oyun bağımlılığı hakkında yürütülen diğer çalışmalarda da ilginç sonuçlar yer almaktadır. Bener ve arkadaşlarının (2019:5-7), yaptıkları araştırmada ergen bireylerin dijital oyun bağımlılığı sebebiyle hareketsiz kalmaları sonucunda obezite riski altında olduklarını bulmuşlardır. Bununla beraber dijital oyun bağımlılığı bilişsel düzeyde de sorunlara neden olmaktadır. Zhou ve arkadaşlarının (2012: 2-3), yaptıkları araştırmada oyun bağımlısı bireylerde bilişsel esneklikte gerilik, tepkilerde gecikme, yönetici biliş sistemindeki işlevlerin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2. Öz Denetim Becerileri

2.1. Öz Denetimin Tanımı

Öz denetim bireyin bir hedefe ulaşmak için davranışlarını ve tepkilerini kontrol edebilme gücüdür (Milyavskaya ve Inzlicht, 2017: 1). Özdenetim birçok kavramı kapsamakla birlikte; bireyin belirlediği amaç için plan yapmasını, planları için harekete geçmesini, amacına ulaşmak için dış etkenlere kapalı olmasını ve engelleri aşabilmesini, dürtülerini bastırarak kararlarını verebilmesini ve seçimlerinin sonuçlarını üstelenebilmesini anlatmaktadır (Karataş, 2013: 50). Muraven ve Baumeister (2000: 247), öz denetimi; kişinin benliği üzerinde kontrolü sağlayabilme gücü olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin aç birey bir dilim keki yiyerek tepki verir ancak eğer bu kişi diyet yapma amacı edinmişse bireyin ‘keki yememesi’ için birtakım içsel süreçlere gereksinimi vardır. Bu içsel süreç, yemek yemekten daha zor ve yorucu görünen bir çabayı gerektirir ve bu durum bireyin öz denetim başarısı ile yakından ilişkilidir.

Bireyler duygularını ve davranışlarını kontrol etme gücüne sahiptir. Öz denetim bireyin harekete geçmeden önce düşünme sürecinde olmasını, kendisini kontrol ederek hedefe ulaşmasını ve standartlara uygun yaşamasını sağlayacak davranışlara

yönebilmesidir (The Posivity Project, 2016). Öz denetim, kişileri dengesizleştiren duygusal aşırılıklardan korur. Kendini kontrol eden birey, dürtüsel davranışları sınırlayarak dengede kalmanın zorluklarını deneyimleme yeteneğine sahip olur. Bu süreçte birey disiplin ve kısıtlama yoluyla başarabileceği daha büyük, uzun vadeli hedefler olduğunu anlar. Örneğin kilo vermeyi amaçlayan bir birey diyet listesine sadık kalmaya ve spor ve egzersizlerini düzenli bir şekilde yapmaya devam etince bu hedefi uzun bir zaman aralığından sonra gerçekleşecek bile olsa başarılı olacaktır çünkü öz denetim becerisi kişiyi başarılı kılan anahtarlardan biridir (The Posivity Project, 2016). Kısacası öz denetim kişinin kendisini ödüllendirebileceği bir durum ile daha uzun, anlamlı ve kalıcı bir şeye sahip olabilme durumu karşısında yaşadığı stresi, gerginliği ve dürtüyü yönetebilme gücüdür (Kızıltaş, 2019).

Walter Mischel'in öz denetime dayanan Marshmallow Testi; yaşamın erken dönemindeki öz denetim becerisinin, yaşamın geri kalanında nasıl olacağı konusunda son derece önemli olduğunu ve küçük yaşta bir çocukta bu becerinin en azından kabaca değerlendirilebileceğini göstermektedir (Mischel, 2014: 6-7.). Bu test 4-6 yaşlarındaki çocukların 'bir çikolata' karşısındaki iradesini test etmektedir. Bu test, bazı çocukların çikolata karşısında sabırla beklerken bazılarının sabredemeyip çikolatayı yemesindeki öz denetim farklılığının nedenlerini düşündürmektedir. Öz denetimi düşük olan bireyler anlık durumların veya güçlerin kurbanları haline gelmektedir. Öz denetim aslında bireylerin uzun vadeli amaçlarını gerçekleştirebilmesi için takip etmesi gereken bir yol gibidir. Öz denetim ilişkilerde şefkatin sağlanması destekleyici etkileşim kurulması ve empatinin gelişmesi için önemlidir. Öz denetim becerisinin yüksekliği bireylerin riskli yollara başvurmamasını, okul terklerinin yaşanmasını, eylemlerin sonuçlarına duyarsız kalınmasını engellemektedir. Öz denetim becerisinin bu özelliği bireylerin doyum sağlayıcı bir yaşam inşa etmeleri için gerekli olan duygusal zekânın temelinde 'usta bir yetenek' olarak kabul edilmektedir (Mischel, 2014: 6-7.).

Öz denetim ideallerin, değerlerin, sosyal beklentilerin ve uzun vadeli hedeflerin gerçekleşmesi için kişinin kendi tepkilerini değiştirme kapasitesini ifade etmektedir. Araştırmacıların çoğu özdenetim ve öz düzenleme terimlerini birbirinin yerine

kullanır, ancak bu iki kavram arasında bir fark söz konusudur. Öz denetim, öz düzenlemenin bir alt bileşeni olup kasıtlı, bilinçli ve çaba gerektiren eylemlerden oluşmaktadır. Örnek vermek gerekirse vücudun kendi ısısını korumak için homeostatik süreçleri aktif hale getirmesi öz denetim olarak kabul edilemez çünkü bu durum kişinin iradesi dışındadır herhangi bir kasıt veya bilinç söz konusu değildir (Baumeister ve Alquist, 2009: 119-125). Kısaca öz denetim; kişinin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini ve davranışlarını kontrol etme veya geçersiz kılma yeteneğidir. Öz denetim; bireye belirlediği amaca ulaşabilmesi için var olan esnekliği sağlar. Bireyin ahlaka, yasalara, sosyal normlara ve diğer kural ve düzenlemelere bağlılığını kolaylaştırır. Bu açıdan bakıldığında öz denetim insanın kişilik yapısındaki en önemli ve faydalı süreçlerden biridir (Galliot ve arkadaşları, 2007: 325).

Rosenbaum (1993: 43-44), öz denetimi, kişinin bilinçli eylemlerinin sorumluluğunu üstlenme gücü olarak ifade etmiş ve öz denetimin üç işlevi olduğunu ileri sürmüştür. Rosenbaum (1993), öz denetimin *ilk işlevini* onarıcı olarak adlandırmaktadır. Bu işlev bireyi olumsuz etkileyen tepkileri ve olayları kontrol altına almayı sağlar. Örneğin anksiyete krizi yaşayan veya obsesif davranışları olan bir birey onarıcı öz denetim işlevini kullanır. Bilişsel ve davranışsal yaklaşımı benimseyen terapistlerin çoğu danışanlarını onarıcı öz kontrol konusunda eğitmeye odaklanır. Böylelikle danışanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları duygusal tepkilerle etkin bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olurlar. Onarıcı öz denetim aynı zamanda bireyin stresle mücadelesinde de önem kazanır. Rosenbaum devamında öz denetimin *ikinci işlevinin* düzeltici olduğunu ifade etmektedir. Düzeltici öz denetimde birey yeni davranışlar edinmeye başlar. Bu işlevde çoğunlukla dürtüleri engelleme ve hoş olmayan davranışa karşı direnme söz konusudur. Sağlıkla ilgili birçok davranış, gelecekteki hastalıkları önlemek için yapılan girişimler ve yaşam tarzını değiştirmeye yönelik adımlarda düzeltici özdenetim etkilidir. Örneğin diyet yapmak, düzenli spor yapmak veya bağımlılık yapan maddelerden uzak durmak. Öz denetimin *son işlevi* ise deneysel öz denetimdir. Öz denetimin bu işlevinde birey yapmaktan keyif duyduğu, mutlu olduğu eylemleri keşfederek deneyimlemektedir. Örneğin bireyin bir sanat veya spor dalıyla uğraşması bu işlevle ilgilidir (Rosenbaum, 1993: 43-44).

Harma (2008), ergenler üzerinde öz denetim becerisi üzerine araştırmalar yürütmektedir. Moilanen 2005 yılında geliştirmiş olduğu Adolescent Self Regulatory Inventory-ASRI'yi Harma 2008 yılında Ergenlerde z-Denetim Becerileri leği olarak Türkçe 'ye uyarlamıştır. Bu araştırmada da kullanılacak bu ölçekte öz denetim iki boyut altında ele alınmıştır. Araştırmanın daha iyi anlaşılması için bu iki boyut hakkında bilgilerin verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.2. z Denetim Başarısı ve z Denetim Başarısızlığı

z denetim kavramının merkezinde bireyin içsel tepkilerini ve güdülerini erteleme, değiştirme, duygusal ifadeyi düzenleme ihtiyacı, yer almaktadır. Toplum; bireylerden öz denetim becerilerine sahip olmalarını beklemektedir ve öz denetim becerileri, bireylerin yaşam görevlerini yerine getirirken başarı olmalarında kritik öneme sahiptir (Moffitt ve arkadaşları, 2011: 2693). Bu açıdan dşnldğnde özdenetimin yaşamda birçok olumlu ve olumsuz sonuçları olmaktadır ve ampirik kanıtlar; özdenetim eğilimi yüksek olan kişilerin çeşitli alanlarda daha iyi sonuçlara sahip olduğunu gösterirken özdenetim eğilimi düşük olan bireylerin ise yaşamda daha çok zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Ford ve Blumenstein (2013), Amerika'da niversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada öz denetimi düşük olan öğrencilerin aşırı alkol içme, esrar ve reçeteli ilaç kullanma riskinin daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. z denetim becerisinin yüksek oluşu akademik başarıda da kendini göstermektedir. Duckworth ve arkadaşlarının (2019: 391), yaptıkları çalışmada öz denetimdeki bireysel farklılıkların; akademik başarıyı, ders notlarını ve standartlaştırılmış başarı testlerindeki performansını etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmaya göre bireylerin akademik başarıları üzerinde sosyoekonomik durum, genel zeka, motivasyon ve çalışma becerileri dahil olmak üzere diğer faktörlerin önemi vardır ve ayrıca öz denetim becerileri de akademik başarıyı yordama gücü olan önemli bir diğer değişkendir. z denetim becerileri, bireylerin yeme alışkanlıkları ve obezite durumlarıyla da yakında ilişkilidir. Müren ve Yasin (2021), z denetim becerilerinin bireylerin yeme davranışları üzerinde etkili olduğunu ve öz denetim yetersizliğinin obezite riskini arttığını söylemektedir. Bununla birlikte öz denetim becerileri;

bireylerin içsel motivasyonlarını ve mutluluk düzeylerini (Taş ve Tortumlu, 2021) ile yaşam doyumlarını (Hofmann ve arkadaşları, 2014) etkilemektedir.

Öz denetim başarısının ya da başarısızlığını yer aldığı bir diğer alan psikolojik uyumdur. Psikolojik rahatsızlık ve sorunun pek çoğunun öz denetimdeki başarısızlıktan kaynakladığı görülmektedir. Psikolojik rahatsızlıkların semptomları ve öz denetim başarısızlığı arasında bir ilişki söz konusudur (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004: 275-280). Zihinsel Bozuklukların Teşhis ve İstatistik El Kitabı'nda (DSM) yer alan birçok rahatsızlığın ayırt edici tanı kriteri olarak öz denetim yer almaktadır. Psikolojik rahatsızlıkların az veya çok çok kontrolden kaynaklanabileceği gerçeği araştırmacıları öz denetim kavramına çekmektedir. DSM-IV, "Dürtü Kontrol Bozuklukları" başlığı altında yer alan rahatsızlıklar temel olarak düşünce, duygulanım ve/veya davranışın denetimindeki sorunlarla ilişkilidir. Bununla birlikte öz denetim kişilerarası ilişkilerde de kendisini göstermektedir. Öz denetim becerisi yüksek olan bireylerle kurulan ilişkiler daha doyum verici, daha fazla anlayışa dayanan, daha sağlıklı ve daha uzun sürelidir. Bireylerin ilişki içerisindeyken dürtülerine engel olup karşı tarafı incitici söz ve eylemlerden uzak durabilmesini öz denetim gücü sağlamaktadır. Öz denetimin başarısızlığı öfke patlamalarına, saldırgan davranışlara sebep olabileceği gibi ilişki içerisinde yaşanan sorunlar sonrasında 'affedici' olmaya da engel olabilmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004: 275-280).

Öz denetimdeki başarısızlık bireylerin bağımlılık durumlarını da etkilemektedir. Bağımlı bireyler davranışlarını yargılamada zorlanmaktadır. Bağımlı olanlar genellikle rahatsızlıklarını anlatırken 'kontrol kaybı' yaşadıklarını ifade etmektedir ve uzmanlar da tanıyı koymak için kontrol kaybı durumunu göz önünde bulundurmaktadır (Levy, 2013: 12). Bununla birlikte denetimsizlik durumu bağımlılık dışında birçok alanda kendini göstermekte ve birçok zarara neden olmaktadır. Şu anda küresel hastalık yüküne neden olan obezitedeki amansız artış düşünüldüğünde akla gelen durum öz denetim başarısızlığıdır. Obezite tipik kontrol kaybindan kaynaklanmaktadır. Obezite tehlikesi altında olan birey binlerce kez niyetlendiğinden biraz daha fazla veya biraz daha sık yer ve bu durum masum olarak görünen atışlardan kalp hastalığına, kansere ve diyabet gibi ciddi sağlık sorunlarına sebep olmaktadır. Öz

denetimdeki başarısızlık aynı zamanda dürtüsel harcamalarda, gelecek planları için tasarrufta başarısızlıkta, sosyal ve bireysel sorunlara yol açan daha birçok sorunda kendini göstermektedir (Levy, 2013: 12).

2.3. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Eksikliği

Ergenlik dönemi, yaşam dönemleri arasında bireyi fazlasıyla etkileyen ve değişimlerin oldukça sık yaşandığı dönemdir. Bu dönemde sosyal ve toplumsal gelişmeler bireyi daha çok etkiler ve birey kimliğini kazanmaya başlar. Birey ergenlik döneminde duygularının, davranışlarının ve düşüncülerinin daha çok etkisi altında olabilir veya gerekli durumlarda davranışlarını engelleyerek doğru zamanda açığa çıkmasını sağlayabilir. Öz denetim becerisi yüksek olan ergenler; akademik gelişim, sosyal ve duygusal gelişim ve fiziksel gelişim gibi birçok alanda daha başarılı olabilirken öz denetim becerisi düşük olan ergenler ise bu gelişim alanlarında yetersizlik yaşayarak hedeflerine ulaşmakta zorlanabilirler (Tanrıku, 2019: 18). Örneğin öz denetimi yetersiz olan bireylerin daha erken yaşlarda sigara içtiği, madde kullanımına başladığı görülmektedir (Allahverdipour ve arkadaşları, 2006: 423). Bununla birlikte öz denetim becerileri bireylerin ders kazanma alışkanlığı kazanmasını sağlayarak akademik başarılarına katkı sağlamaktadır (Tok, 2008: 567). Öz denetim becerilerin bireylerin madde ve alkol kullanıma karşı koruyucu davranışlar geliştirmelerini de sağlamaktadır (Bogg, 2021: 698).

Toplum; ergenlik dönemindeki bireylerden dürtülerini kontrol altına almalarını, hazlarını ertelemelerini ve duygularını düzenlemelerini beklemektedir. Bu beklentilerin gerçekleşmesi ise bireylerin öz denetim becerilerindeki seviyesine bağlıdır. Ayrıca ergenlerin yaşamlarına yönelik karar verme süreçlerinde öz denetim becerilerinin önemli bir etkisi vardır. Bununla ilgili Moffitt ve arkadaşlarının (2011: 2693), yaptıkları kesitsel araştırma yöntemine dayanan çalışmada bin kişilik çocuk inceleme altına alınmıştır. Sonuç olarak öz denetim becerisi kötü olan ergenlerin öz denetim becerileri yüksek olan ergenlere göre daha çok sağlık problemleri yaşadığı, daha çok riskli davranışlarda bulunduğu (erken hamilelik, suça bulaşma, sigara ve madde kullanımı) görülmüştür.

3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tanımı

Sosyal duygusal öğrenme becerileri; yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilme, anlamlı ilişkiler kurabilme, yaşam görevlerini yerine getirebilme, karmaşıklığa karşı uyum geliştirebilme, yaşamın sosyal ve duygusal yönleri belirleyebilme ve daha birçok beceriyi barındıran oldukça geniş bir yelpazedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek bir farkındalığı barındırmakta olup dürtüselliğin kontrol edildiği, çevreyle işbirliğinin geliştiği ve diğer bireylere karşı değer vermeyi ifade etmektedir. Bu beceriler erken çocukluk dönemi ile başlayıp yetişkinlik döneminde daha da önem kazanan gerekli tutum ve değerleri anlatır. (Elias ve arkadaşları, 1997: 2-3).

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği'ne (CASEL) göre sosyal duygusal öğrenme, bireylerin duygularını anlamak, yaşamda olumlu amaçlar belirlemek ve bunlara ulaşmak için çaba göstermek, sağlıklı ilişki kurmak ve problemlerle etkili şekilde başa çıkabilmektir. CASEL; sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini beş boyut altında sıralamıştır (Borowski, 2019: 1-2).

Öz farkındalık: Bireyin duygularının ve düşüncelerinin davranışları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu görebilmesidir. Zayıf ve güçlü özelliklerini tanıyıp, güvene ve iyimserliğe dayanan bir kişilik gelişimini ifade eder. Kişinin zayıf yönlerini güçlendirmesini ve öz yeterliğini artırmasını, sürekli bir gelişim içinde olmasını ve büyümesini ifade etmektedir (Borowski, 2019: 1-2).

Öz yönetim: Bireyin duygularını, davranışlarını ve düşüncelerini gerekli durumlara ve zamanlara göre ayarlayabilme yeteneğini anlatmaktadır. Öz yönetim sorunlarla ve stresle başa çıkabilmeyi, dürtüleri kontrol etmeyi, hedefler oluşturup motivasyonunu harekete geçirmeyi içermektedir (Yıldız, 2022: 22-23).

Sosyal farkındalık: Bireyin çevresindeki insanların farklı kültür ve geçmişten geldiğinin farkında olup onların duygularını anlamaya çalışmasıdır. Sosyal farkındalık

aynı zamanda bireyin diğer insanlara empatiyle yaklaşması, şefkat göstermesi ve yaşamdaki fırsatları fark edebilmesiyle ilgilidir (Yıldız, 2022: 22-23).

İlişki becerileri: İlişki becerilerinde amaç bireyin diğer bireylerle uyumlu, sağlıklı ve olumlu bir ilişki içinde olmasıdır. Etkili bir iletişim ağı geliştirmek, işbirliği içerisinde bulunmak, yardım ve paylaşımda bulunmak ilişki becerilerinin diğer işlevleri arasında yer almaktadır. İlişkiyi sürdürürken çatışmaları olumlu olacak şekilde çözebilmek, karşı tarafın isteklerini dinleyebilmek ve ilgili olabilmek de yine bu beceri için oldukça önemlidir (Denham ve Brown, 2010: 657)

Sorumlu karar verme: Bireyin kendisi ve diğer insanlar için eylemlerinin sonuçlarını fark edebilmesini ve gereken yükümlülüğü üstlenmesini anlatmaktadır. Karar verme sırasında herkesin yüksek yararlılığını düşünerek en uygun seçeneğe yönelmek de sorumlu karar verme becerisinin bir diğer işlevidir. Sorunlar karşısında yapıcı çözümlere ulaşma, karşı tarafın saygınlığını düşünme ve etik kararlar alabilme de bu becerinin altında yer almaktadır (Denham ve Brown, 2010: 657).

3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Yaklaşımları

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha iyi anlaşılması ve öneminin kavranması için ilgili yaklaşımların ve boyutların neler olduğu bilinmelidir. Kabakçı'nın (2006: 45) yaptığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili yaklaşımlarının duygusal zeka, karakter eğitimi, çoklu zeka, sosyal öğrenme kuramı, sosyal beceriler ve yaşam becerileri olarak altı başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada da konunun netlik kazanması için yaklaşımlardan bahsetmenin yararlı olacağı düşünülmüştür.

3.2.1. Duygusal Zekâ

Duygular, bireylerin almış olduğu her kararında ve her eyleminde etkili bir güçtür. Duygusal zekâsı gelişmiş insanlar da bunun farkında olup duyguları tarafından yönetilmek yerine duygularını yöneten beceriye sahiptir (Tripathy, 2018: 2). Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkışı Amerikalı Payne'nin doktora çalışmasına

dayanmaktadır. Ardından Salovey ve Mayer'in duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar yapması duygusal zekânın öneminin anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Bireylerin duygularını fark etmesi, anlaması ve duygularını etkili bir şekilde harekete geçirebilme gücü olarak tanımlanan duygusal zekâ, 1990 yılında artık teoriden ziyade bir devrimci görüş halini alarak başta Thorndike ve Goleman olmak üzere birçok bilim insanını etkilemeyi başarmıştır (Cihan, 2020: 12). Duygusal zekânın ne olduğuna dair sayısız tanım yer almaktadır. Mayer ve Salovey (1997) açısından duygusal zekâ; bireyin kendisinin ve çevresindekilerinin duygularını anlaması, duygular arasındaki farklılıkları görebilmesi ve bunları eylemlerine yansıtabilme yeteneğidir. Duygusal zekânın sosyal zekâ ile etkileşimini kabul eden Mayer ve Salovey, duygusal zekânın sadece ilişkiler üzerine odaklanmadığını, bireyin kendi gelişimine katkı sağlayan duygularla mantık kurması nedeniyle duygusal zekânın sosyal zekâyı kapsadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte duygusal zekâ dört bileşenden oluşmaktadır (Caruso ve Salovey, 2004: 2-3). Bu bileşenler:

Duyguları tanımlamak: Bu bileşene göre duygular birer veri işlevi görmektedir. Bireyin iç dünyası ve sosyal dünyası hakkında önemi bilgileri içerir. Kişinin bu bilgileri kullanabilmesi de kendisinin ve başkalarının duygularını anlamasına ve duygularını aktarabilmesine bağlıdır.

Duyguları kullanmak: Bireylerin nasıl hissettiği aslında onların ne konuda ve nasıl düşündüğünü etkileyen bir güçtür. Duygular, dikkatimizi önemli olaylara yönlendirir; bizi belirli bir eylem için hazırlar ve sorunları çözerken düşünce süreçlerimizi yönlendirmeye yardımcı olur.

Duyguları anlamak. Duygular rastgele olaylar değildir. Duyguların altında yatan önemli sebepler söz konusudur. Bireyin duyguları hakkında sahip olduğu bilgi, duygularının çeşitliliğine ve duygularını iyi bir şekilde analiz edebilmesine bağlıdır.

Duyguları yönetmek: Duyguların birtakım bilgiler içermesi ve düşünceleri etkilemesi nedeniyle akıl yürütmeye, sorunları çözmeye dâhil edilmesidir. Bu nedenle

kişi duygulara açık olabilmeli, kendi duygularını düzenleyebilmeli ve duygularını durumlara göre ayarlayabilmelidir.

3.2.2. Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi, bireylerin herhangi bir durum karışışında etik olarak neyin doğru ve önemli olduğuyla ilgilenmektedir. Bireylerin deneyimlerinden ders çıkarmasını amaçlayan karakter eğitimi, erdemliği ilke edinerek bireylerin ‘olmak istedikleri kiři’ hakkında akıllıca seçimler yapmasını istemektedir. Karakter eğitiminde bireyler olmak istedikleri kiři hakkında seçenekleri dűřünürken bilgeliği ve sağduyuyu göz önüne almalıdır. Karakter eğitimini sistematik hale getiren ülkeler; öğrencilerin eleştirel dűřünme, sorgulama ve yargılama kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Karakter eğitimi okul tabanlı dűřünüldüğünde, derslere ve etkinliklere konu olup içeriğini ahlak ve değerler çerçevesinde oluşturmaktadır. Böylelikle öğrencilerin erdemli bir şekilde dűřünerek çeşitli durumlarda ‘doğru’ davranışın ne olduğunu anlamalarını sağlar. Okullar bir anlamda karakter eğitimi merkezlerine dönüşerek öğrencilerin iyiyi bilmeleri, iyiyi sevmeleri ve iyi olanı tercih etmelerine yardımcı olur. Karakter eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması öğrencilerin iyi vatandaşlar olmalarını, doğru hayatlar sürmelerini, kamu yararına katkıda bulunmalarını ve başarılı insanlar olmalarını sağlamaktadır (University of Birmingham, 2022: 7-8). Karakter eğitiminin müfredata konulmasıyla birçok yararın söz konusu olduğu görölmektedir (Pala, 2011: 26).

1. Öğrencilerde alışkanlık, saygı, adalet, şefkat ve cesaret gibi önemli önemli özelliklerin gelişmesini sağlayarak bu özelliklerle yaşamanın neden önemli olduğunu anlamlarını sağlar.
2. Etik ikilemler üzerinde ‘dűřünmeyi’ sađlayarak karakter geliřimini destekler.
3. Okul içindeki ve dışındaki tüm paydaşların katılımıyla olumlu bir ahlaki ortam sağlar.
4. Tartışma ve çatışma durumlarında sorunun merkezine inerek adaletli çözümler sunar. Böylelikle korku ve şiddetten uzak güvenli ve sağlıklı okullar yaratır.

5. Öğrencilerde sadece bilişsel eğitime odaklanmaz. Duyuşsal niteliklerin de gelişmesini sağlayarak öğrencilerin okula karşı olumlu duygular beslemesini sağlar.

Karakter eğitimi yalnızca değerlerin öğretilmesinden ya da sadece ahlaki yargılamadan ibaret değildir. Karakter eğitimi öğrencilerin bütüncül gelişimiyle ilgilenmekte olup değerlerin öğretilmesi, riskli davranışlardan uzak kalınması, liderlik becerileri, duygusal yeterlilik gibi daha birçok beceriyi ve bilgiyi barındırmaktadır. Karakter eğitiminde bireylerin entelektüel, sosyal, duyuşsal ve özellikle de davranışsal niteliklerin gelişmesi sağlanmakta ve bu gelişim süreci izlenmeye alınmaktadır. Ayrıca karakter eğitiminde çağdaş kuramlar, okul ve okul dışındaki tüm eğitim paydaşlarını karakter eğitimi sürecine dahil edip ahlaki konuların çözümüne ve değerlerin birer eyleme dönüşmesine odaklanarak öğrencilerin toplumun üretken bireyleri olması için çeşitli sosyal beceriler öğretir (Yılmaz, 2021: 244).

3.2.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner zekâyı; toplumun ve kültürün benimsediği değerleri oluşturabilmek ya da bir problemi çözebilme yeteneği olarak tanımlayarak geleneksel zeka tanımlarına karşı çıkmıştır. Çünkü geleneksel olarak zekanın tanımında sadece dilsel ve mantıksal boyutlar vardır. Zekanın sadece sayısal ve sözel boyuttan oluştuğunu ifade etmek aslında iki tür 'öğrencinin' var olduğunu düşünmekle aynı anlamı taşımaktadır. Oysa iki tür öğrencinin veya öğrenmenin var olduğunu ileri sürmek yapılandırmacı eğitim anlayışıyla oldukça zıt düşmektedir. Çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışına göre her birey farklı özelliklere sahip olup çok farklı yeteneklere sahiptir (Ayaydın, 2009: 53-54). Geleneksel zeka tanımında insan beyninin sınırlı bir alanda potansiyeli olduğu kabul edilmektedir. Çoklu zeka kuramında insan birçok alanda beceriye sahiptir ve sürekli gelişme gösteren yaşam etkinlikleriyle yeteneklerini zenginleştirebilmektedir. Bu teoriye göre zekâ, çoklu bir yapıya sahip olup geleneksel zekâ anlayışına dayanan testlerle çözülemeyecek nitelikler taşımaktadır (Gürel ve Tat, 2010: 336). Gardner'a göre bireylerde dokuz temel zekâdan meydana gelen bir bileşim söz konusudur. Bu dokuz zekâ alanı; sözel-dilsel zekâ, mantıksal matematiksel zeka, görsel uzaysal zeka,

müziksel ritmik zeka, bedensel kinestetik zeka, sosyal zeka, içsel zeka, doğacı zeka ve varoluşçu zekadır. Bu zekâ alanların her biri aynı derece önemde olup bireylerdeki yeterlilik düzeyi, baskınlığı ve dağılımı aynı değildir. Bu farklılıklar da bireylerin yeteneklerine ve başarılarına yansımaktadır. Bundan dolayı herkesin farklı kişilik özelliklere ve zeka profiline sahip olduğunu ileri süren Çoklu Zeka kuramına göre, okullarda belli bir zeka alanına önem göstererek eğitim vermek yanlıştır çünkü bireydeki dokuz zeka alanının birkaçı daha baskın olsa da bireyin geride olan zeka alanlarının da eğitilebilmesi ve geliştirebilmesi mümkündür. Örneğin dilsel ve içsel zekâsı baskın olan bir bireye yönelik sadece bu iki zekâ alanına yönelik ders içerikleri oluşturmak veya etkinlikler yapmak yanlıştır. Bireyde bu iki zekâ alanı daha çok gelişmiş olsa da diğer zeka alanlarına da hitap edecek şekilde eğitimi planlamak gerideki zeka alanlarının da güçlenmesini sağlayacaktır. Bu nedenle okulların birden fazla zekayı kapsayacak şekilde etkinliklere yer vermesi önemlidir. (Kazak ve arkadaşları, 1999: 270). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri açısından bakıldığında özellikle sosyal ve içsel zeka önemli bir yere sahiptir. Çünkü sosyal ve içsel zeka türünde birey kendisinin ve diğerlerinin duygularını, düşüncelerini anlamaya ve önemsemeye dikkat etmektedir. Aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tanımı içerisinde olan çoklu zeka, bireylerin çeşitli ilgi ve beceri alanlarının kazanılmasında etkili olabilmektedir (Kabakçı, 2006: 64-65).

3.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme yaklaşımı insan davranışlarının çevre ile etkileşimden meydana geldiğini ifade eden dinamik bir kuramdır. Rotter tarafından ilk kez öne sürülen sosyal öğrenme kuramı Albert Bandura ile bilim dünyasında yer edinmiştir (Hogben ve Byrne, 1998: 58-60). Sosyal öğrenme kuramı bireyi sosyal bir canlı olarak görmekte ve çevre ile etkileşime girmesinden dolayı öğrenmenin 'model olarak' gerçekleştiğini ifade etmektedir. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre birey; çevresindekilerin davranışlarını izleyerek gözlem yapmakta, gözlemlerinin sonuçlarını değerlendirerek bu davranışları sergileyip sergilemeyeceğine karar vermektedir. Albert Bandura'ya göre davranışlarımızın birçoğu diğer bireylerin davranışlarını gözlemlemeye ve taklit etmeye dayanmaktadır (Deniz, 2022: 21). İnsanların sadece kendi eylemlerinin

sonuçlarına bakarak davranışlar sergilemesi halinde bunun son derece yorucu olacağını söyleyen Bandura sosyal öğrenme ile 'kısa-kolay yoldan' davranışların öğrenilebileceğini ifade etmiştir. Böylelikle bireyler herhangi bir davranış için harekete geçmeden önce gözlem sonucunda bilgilerini gözden geçirerek hatalarını en aza indirebilir. Sosyal öğrenme teorisine göre, modelleme etkileri temelde bilgilendirici işleve sahip olup davranışlarımızı üretir. Birey gözlem sayesinde modellerin eylemlerini temel alarak sembolleştirme becerisini harekete geçirir. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre davranış süreci dört adımda gerçekleşmektedir (Bandura, 1977: 17-22):

1. Dikkat: Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme kişinin 'konuya, duruma veya davranışa' dikkatini vermesiyle gerçekleşir.
2. Hafızaya alma: Bireyin davranışa dikkat edip gözlemlemesinden sonra davranış hafızasına taşınmasıyla ilgili süreci kapsamaktadır.
3. Davranışa dönüştürme: İlk iki aşamadaki bilişsel olarak edinilen öğrenmeden sonra birey, gözlem sonucundaki davranış kendi davranışıyla karşılaştırır ve benzer oluncaya dek bu davranış tekrarlar.
4. Güdüleme: Sosyal öğrenme kuramına göre bir davranışın tekrarlanması için gerekli olan güdüleme son aşamada yer almaktadır. Güdüleme davranışın öğrenilmesinde değil tekrarlanması için gerekli bir unsurdur.

3.2.5. Sosyal Beceri Yaklaşımı

Bireyin sosyal becerisi çevresindeki kişilerden ve sosyal çevresinden etkilenmektedir. Sosyal beceriler, kişinin sosyal yeterliliğe ulaşmasındaki davranışlarını ifade etmektedir. Bu beceriler, etkileşim sürecinde bireyin içerisinde bulunduğu kişilerin tepkilerini ve algılarını etkileme gücü olan bir dizi sözlü ve sözsüz tepkilerden oluşur. Bireylerin göz teması, yüz ifadeleri, vücut duruşu, sosyal mesafesi, jestleri sözel olmayan sosyal beceri tepkileridir. Bunun yanı sıra ses tonu, konuşma hızı ve sürekliliği de sözel olan sosyal beceri tepkileridir. Bu tepkiler, kişilerin başkaları üzerinde bıraktığı etkinin ve izlenimin anlaşılmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda sözel ve

sözel olmayan bu tepkiler bireyin iletişimi başlatmasında, sürdürmesinde ve başarılı olmasında oldukça önemlidir (Spence, 2003: 84-96).

Sosyal becerilerin ne olduğu ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımların ortak noktasına bakıldığında, sosyal becerilerin sosyal öğrenme yoluyla edinildiği, becerilerin ifade edilmesinde sözel ve sözel olmayan tepkilerin rol oynadığı, iletişim için önemli bir unsur olduğu ve sosyal etkileşim ile geliştiği göze çarpmaktadır (Ateş, 2022.11). Aynı zamanda sosyal becerilerin bireyin yaşından, cinsiyetinden, sosyal konumundan etkilendiği ve sosyal beceri eksikliğinin uygun eğitimler ile gelişebileceği de tanımlarda vurgulanan diğer ortak noktalaradır.

Çimen (2009: 29), edebiyat çalışması sonucunda sosyal becerilerin boyutlandırılmasının temelinde bireyin kendisini ve duygularını anlatabilme becerisinin olduğunu ifade eder. Konuşmayı başlatabilme, sürdürülebilme, bir sosyal gruba dahil olma, empati kurabilme, paylaşımda bulunma, grup normlarına uyma ve gerektiğinde yardımcı olma sosyal becerilerin sınıflandırılmasındaki ortak vurgulardır. Bireyin bu alt becerilere sahip olma derecesi sosyal becerisinin yeterli olduğuna işaret eder.

3.2.6. Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri, bireylerin yaşamla ve onun zorluklarıyla ve değişiklikleriyle başa çıkmasını sağlayan becerileri kapsamaktadır. Yaşam becerileri sağlıklı iletişimi, pozitif düşünmeyi, analitik becerileri, amaç oluşturmayı, işbirliğinde ve paylaşımda bulunmayı teşvik ederek bireylerin psikososyal esenliğini destekler. Yaşam becerilerinin güçlendirmek kişilerin zorlukları aşmasına, riskleri yönetebilmesine, öne çıkan fırsatları en iyi şekilde değerlendirmesine ve sorunları akıllıca çözmeye yardımcı olmaktadır. Bütünsel olarak düşünüldüğünde yaşam becerilerini geliştirmek; yetişkinlerin, çocukların, ailelerin ve toplulukların zorlukları olumlu ve yapıcı bir şekilde müzakere etmesini sağlamaktadır (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, 2013: 10)

Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamdaki zorluklarla başa çıkmaları için gerekli olan uyumlu ve olumlu davranış becerileridir. Bu şekilde tanımlandığında yaşam becerilerini içine alan beceriler sayısızdır ve bunların doğası ve içeriği kültürlere ve toplumlara göre farklılık gösterebilir. Bunlar aynı zamanda çocukların ve ergenlerin sağlığını ve esenliğini geliştirmeye yönelik becerilere dayalı bir dizi temel beceriyi ifade etmektedir. Bunlara örnek olarak; etkili karar verme ve iletişim, problem çözme, yaratıcı düşünme, sosyal ilişki becerileri, öz farkındalık, duygu yönetimi ve stresle başa çıkmak gibi daha birçok beceri sayılabilir (World Health Organization, 1994: 13).

Yaşam becerileri bireyin yaşamını kolaylaştıran sosyal ve iş yaşamında sorunlarla baş edebilmesini sağlayan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimine yardımcı olan beden ve ruh sağlığını koruyan bilgi ve davranışları kapsayan ve her sağlıklı bireyde var olması gereken becerilerdir (Bolat, 2022: 6). Bir başka tanımda ise bireylerin bilinçli kararlar vermesine, problemleri çözmesine, eleştirel ve analitik düşünmesine, etkili iletişim kurmasına, sağlıklı ilişkiler yaşamasına, başkalarıyla empati kurabilmesine ve hayatlarına sağlıklı ve üretken bir şekilde yön vermesine yardımcı olan psikososyal yeterlilikler olarak açıklanmaktadır (Central Board Of Secondary Education, 2020: 3).

Ergenlik döneminde yaşam becerileri daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü ergenlik döneminde birey birçok fiziksel ve ruhsal değişim ve sorunla mücadele etmektedir. Bu dönemdeki yaşam becerilerinin düzeyi ergenin bu sorunlarla ve değişimlerle mücadelesini belirlemektedir. Buna örnek verilirse yaşam becerileri, ergenlerin karar verme becerilerini geliştirmede, sorumluluk almalarını sağlamada ve öz kontrollerini güçlendirmede etkili olmaktadır. (Ulus, 2018: 517).

3.3. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Alt Boyutları

Kabakçı ve Owen'ın (2010:156) yılında geliştirmiş oldukları Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması'nda sosyal ve duygusal öğrenme becerileri dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma

becerilerdir. Sosyal becerilerin alt boyutlarına detaylı bir şekilde bakılması araştırma için yararlı olacaktır.

3.3.1. Problem Çözme Becerileri

Shute ve arkadaşları (2016: 106) problem çözme becerilerini, bireyin yaşamındaki bir sorunu çözmek için herhangi bir yol veya yöntemin hemen bulunmadığı durumlarda sorunun nedenlerini anlamak ve çözümüne ulaşmak için bilişsel işleme yeteneği olarak ifade etmektedirler. Problem çözme becerisi kişinin birey olmasını ve çevresiyle baş edebilmesini sağlayan önemli bir faktördür. Kişinin ilerleyebilmesi yaşamındaki sorunlarını aşabilmesine bağlı olduğu için bu becerinin gelişmesi önemlidir. Aynı zamanda problem çözme becerisi kişinin benlik saygısıyla yakından ilişkilidir. Bireyin benlik saygısının yüksek oluşu onun problemleri çözme becerisini artırmaktadır. Çünkü kişinin 'bu problemlerinin aşılmayacak kadar zor değil' diyebilmesi benlik saygısının yüksek olmasıyla ilişkilidir. Buna göre problem çözme becerisi kişinin belirli bir durum karşısında alternatif çözümler bulabilmek için bilişsel ve davranışsal olarak güç harcamasıdır. Doğuştan gelen bir yetenek olduğu konusunda ortak bir görüş olmasıyla birlikte problem çözme becerisi sonradan da öğrenme ile birlikte geliştirilebilecek bir beceri türüdür. Bu becerinin gelişmesindeki en büyük katkı ise bireyin problem çözme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçte ilerleyebilmesidir. Bu nedenle sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için verilen eğitim programlarının çoğunda problem çözme aşamaları yer almakta olup kişisel gelişim için de gerekli adımları oluşturmaktadır. Bir problemin çözümü için izlenmesi gereken adımlar (Şahin, 2004: 166):

1. Problemin fark edilmesi ve anlaşılması
2. Problem için gerekli bilgilerin toplanması
3. Problemin temeline inilmesi
4. Problemin çözüm yollarının belirlenmesi
5. Probleme en iyi olarak kabul edilen çözüm yolunun seçilmesi
6. Problemin çözülmesi

3.3.2. İletişim Becerisi

İletişim; konuşma, işaret yazı veya davranış aracılığıyla duyguların, düşüncelerin, bilginin karşı tarafa aktarıldığı bir alışveriş sürecidir. Bu süreçte gönderici mesajı kodlayarak bir kanalla karşı tarafa iletir. Alıcı bu mesajı yani kodu çözer ve bilgileri işledikten sonra bir geri bildirimde bulunur. İletişimin bu ögeleri anlatılmak istenen mesaj kadar önem taşımaktadır. Bununla birlikte iletişim kurmak için çok fazla zamanın harcanması, mesajın karşı tarafa doğru bir şekilde iletildiğinden emin olunması ve karşı tarafın sağlıklı ve eksiksiz bir şekilde anlaması oldukça güç bir beceridir. Ne söyleyeceğimizi, nasıl söyleyeceğimizi bilebilmek, doğru kelimeleri ve ses tonunu seçebilmek iletişimin ana noktalarıdır (Wambui ve arkadaşları 2015:1-20).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yer alan iletişim becerisi; empatiyi, konuşma, anlama ve dinleme becerisini, geribildirim vermeyi ve beden dilini barındıran geniş bir ağa sahiptir. İletişimin birçok alt beceriyle bitişik olması bu becerinin önemine işarettir. İletişim becerisinin önemli olmasındaki bir diğer neden ise bireyin duygularını, düşüncelerini, korkularını, isteklerini, yaşantılarını sadece bu yolla anlatabilmesinde yatmaktadır. İnsanın sosyal bir varlık olarak tanımlanmasındaki en büyük katkıyı veren 'iletişim' bu nedenle de önemini koruyan bir beceri haline gelmektedir. Ancak iletişim becerisi her zaman istenilen düzeyde olmamaktadır. Bazen iletişimi başlatan kişi olan göndericiden, bazen mesajı alan alıcıdan bazen de iletişimin gerçekleşmesini sağlayan kaynaklardaki sıkıntılar nedeniyle taraflar arasında anlamlı iletişim kurulamayabilir. İletişim becerisindeki sorunlar bazen de taraflardan birinin diğerine konuşması için fırsat vermemesinden, etkin dinlememesinden de kaynaklanabilmektedir. Bu durumda kişilerin iletişimden ve etkileşimden doyum alamaması ile sonuçlanmaktadır (Deniz, 2003: 35).

3.3.3. Kendilik Değerini Artıran Beceriler

İngilizce'de self-esteem olarak geçen ve literatürde benlik saygısı olarak da kabul edilen kendilik değeri; benliğin genel bir değerlendirmesi olup genelde kişinin kendisiyle ilgili düşüncelerini ifade etmektedir. Kendilik değeri; bireyin

yeteneklerinden, güçlü yönlerinden, başarılarından, sevdiklerinden, mutluluklarından meydana geldiği gibi bireyin korkularından, başarısızlıklarından, eksikliklerinden ve güçsüzlüklerinden de meydana gelmektedir. Bu durum da kendilik değerinin iki yönlü olduğunu ve toplamının bireyin ‘kendisini’ oluşturduğu ifade edebiliriz (Tice ve Baumeister, 1985:450-453).

Alpay (1996: 1-2), yaptığı araştırmada kendilik değerinin ön ergenlik dönemiyle geniş bir alana yayıldığını ifade etmektedir. Çünkü kendilik değerinin ya da başka bir deyişle benlik saygısının genişlemesi kişinin sosyal çevresinden aldığı dönütlerle oluşmaktadır. Ön ergenlik dönemiyle bireyin hayatında öğretmenlerinin, akran gruplarının veya rol model aldığı kişi sayısının artmaktadır. Genişleyen bu çevreden aldığı dönütlerle bireyin benliği de etkilenmektedir. Büyüme gösteren kendilik değerinin beraberinde ‘benlik saygısı’ sorununu da getirmesi muhtemel olacaktır. Bu sorunun büyüklüğü ve ciddiyeti bireyin gerçek kendilik değeri ile ideal kendilik değeri arasındaki farka bağlıdır.

Tarihsel açıdan bakıldığında ‘kendilik değeri’ kavramını ilk ortaya çıkaran kişinin William James olduğu söylenmektedir. James’ten sonra sayısız tanımları yapılan ‘kendilik değerini’ Mruk (2013: 10-11), dört başlıkta incelemiştir. İlk tanımda kendilik değerini belirli bir tutum karşısında olumlu ve olumsuz bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkiler olarak nitelendirmiştir. Mruk ikinci tanımda kendilik değerini ‘tutarsızlıkla’ açıklamaktadır. Bu boyutta kendilik değerini; kişinin olmak istediği ben ile ideal ben arasındaki farka bakarak açıklamaktadır. Bu iki boyutunun birbirine yakın olması, kendilik değerinin yüksek olduğunu gösterirken boyutların birbirinden uzak olması kendilik değerinin düşük olduğunu göstermektedir. Kendilik değerinin üçüncü tanımında kişinin tutumlarından ziyade bireyin kendisine karşı verdiği psikolojik tepkilere odaklanma vardır. Bireyin tepkileri genellikle olumlu duruma karşı olumsuz, kabul etmeye karşı reddetme olarak yorumlanmaktadır. Son tanımın içeriğindeyse kendilik değerini kişiliğin işlevsel bir yanı olarak ifade etmektedir. Buna göre kendilik değeri; bireyi harekete geçirme gücü olan bir ‘motivasyon kaynağı ya da öz denetim becerisi’ olarak kabul edilmektedir.

3.3.4. Stresle Başa Çıkma Becerisi

Stres, bireyin fiziksel, sosyal ve psikolojik çevrede yaşamış olduğu olumsuzluklar nedeniyle hissettiği baskı durumudur. Sıkıntı, yorgunluk, üzüntü, gerginlik ve çökkün ruh durumuyla karakterize olan bu durum psikolojik ve fiziksel sebeplerden dolayı sinir sistemini aşırı derece yormaktadır (Tutar, 2021: 203). Psikolojik anlamda stres bireyin kişiliğine özgüdür ve bireysel bütünlüğünü tehdit eden ciddi bir rahatsızlıktır. Birey stres altındayken çevresel uyaranlara dikkat edemediği ve cevap veremediği için kronik olarak bir yorgunluk ve çöküntü hali baş gösterebilmektedir. Bireyde fiziksel ve psikolojik hasara sebep olan strese karşı mücadele, baş etme becerileri kişinin ruh ve beden sağlığını koruyabilmesi açısından da önem taşımaktadır (Tutar, 2021: 204).

Stresle baş etmede ilk yol strese neden olan etkenin tespit edilmesiyle başlamaktadır. Stresin birçok nedeni olabilir; yaşam tarzı, duygusal faktörler, ilişkide ve işte yaşanan olaylar ve daha birçok faktör bireyin stres yaşamasına sebep olabilir. Çevresel olarak koşullar ve birtakım zorluklar strese yol açabileceği gibi bireyin kendi davranışları ya da olaylara verdiği tepkiler de strese neden olabilmektedir. Bireyin neleri stres yaptığı kadar ne derece stres yaşadığı da kendisiyle alakalı bir durumdur. Nitekim psikolojik sağlamlık, kişilik özellikleri, olaylara bakış açısı, cinsiyet ve yaş durumu stresin derecesiyle yakından ilgilidir. Strese neden olayların tespiti ile birlikte stresle baş etmede etkisiz yöntemlerin de farkında olunması oldukça önem taşımaktadır. Çevresel durumlara verilen saldırgan tepkiler, olumsuz otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmalar, gereksiz savunma mekanizmaları, alkol ve madde kullanımı bireyin yaşam kalitesini düşürdüğü gibi yaşanan stres düzeyini de artırmaktadır (Ardıç, 2009).

Stresle başa çıkma becerileri bireyin ruh sağlığını korumada ve iyileştirmede oldukça önem kazanmaktadır. Günümüzde stresle başa çıkmada birçok yöntemin ve tekniğin var olduğu görülmektedir. Moss ve Billings'in yaptığı çalışmalarla ön plana çıkan 'problem odaklı başa çıkma, duygu odaklı yaklaşım ve düşünce odaklı yaklaşım' bugün önemini korumaya devam eden stresle başa çıkma becerilerini içermektedir (Aydın ve İmamoğlu, 2001: 44). Ayrıca meditasyon, gevşeme egzersizleri, sağlıklı ve düzenli beslenme, spor, otojenik eğitim, etkili ve planlı zaman yönetimi, problem

çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi de stresle başa çıkmada önemli olabilmektedir (Güçlü, 2001:102).

Akçakaya ve Erden (2014: 22-23), stresle baş etmeyle ilgili yaptıkları çalışmada bireylerin doğru ve uygun başa çıkma stratejilerini kullanmaları halinde stresin vermiş olduğu olumsuzlukları en aza indirebileceklerini ifade etmektedir. Stres yönetiminde amacın stresi yok etmek olmadığını stresin olumlu bir şekilde ele almak olduğunu söyleyen Akçakaya ve Erden (2014: 22-23), beş temel becerinin stresle mücadelede önemli olduğunu kabul etmektedir. Bu beş beceri; kendini gözleme, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme egzersizleri, zaman yönetimi ve problem çözmedir. Stresin etken olduğu psikosomatik ve psikiyatrik hastalıkların toplumumuzda yaygın olması sebebiyle stresle baş etme becerileri konusunda farkındalık kazandırmak önem kazanmaktadır.

3.4. Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Eksikliği

Ergenlik dönemi sosyal ve duygusal becerilerin daha fazla önem arz ettiği zamandır. Bu dönemde sosyal ve duygusal açıdan kendisini daha iyi hisseden ergen hem kendisini anlama hem de çevresindekileri anlama konusunda daha öndedir. Ergenlik döneminin biyolojik, sosyolojik ve psikolojik gelişimin etkileri nedeniyle olumsuzluklara ve risklere daha açık olması sosyal ve duygusal becerilerin bu dönemde daha da önemli olmasını sağlamıştır. Olası risklere ve olumsuzluklara karşı koruyucu etmenlerin artırılması ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından yeterli bireyler yetiştirmek bu nedenle önleyici olabilmektedir (Aksoy, 2020: 578-579).

Sosyal duygusal becerilerin özellikle okullarda kazandırılmasının önemine işaret eden birçok eğitim uzmanı ve araştırmacı vardır. Etkili ve kalıcı sosyal duygusal beceriler samimiyete dayanan, uyumlu ve sağlıklı sınıf ve okul ortamlarında yer almaktadır. Öğrencilerin karakter açısından sağlam olması, akademik olarak başarılı olması onları tehdit etmeyen, öğrenmeye istekli kılan okullar sosyal duygusal öğrenme becerileri için ihtiyaç duyulan yerlerdir. Öğrenciler okul ve arkadaş ortamında önemsendiklerini

hissettikçe, hoş karşılandıkça olası risklerden de o derece uzak kalacaklardır. Bu noktada özellikle öğretmenlere fazlasıyla ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler güvenli ve sağlıklı eğitim ortamları yaratarak çocukları okula gelmeye teşvik edebilirler. Günümüzde 'dışarının' çocuk ve ergenlere vermiş olduğu şiddet, madde kullanımı, istismar, ihmal ve daha birçok risk faktörleri çocukları ve ergenleri güvenli olarak kabul edilen okullara yöneltmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin, sağlıklı ilişkiler geliştirmeye, kişisel sorunları çözmeye ve akran farklılıklarını müzakere etmeye odaklanan sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen okullara gitmeleri için motive olmaları muhtemeldir. Bununla birlikte sosyal duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin ilgi alanlarına odaklandığından ve duyguları anlamayı, yönetmeyi ve ifade etmeyi vurguladığından, öğrencilerin sınıf içi tartışmalara ve etkinliklere aktif olarak katılmayı da desteklemesi bu açıdan önemlidir (Taylor ve Larson, 1999: 331-333).

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ergenlerde olumsuz ve riskli eylemlerin azaltılmasını sağlamada ve sağlıklı başa çıkma yöntemlerinin gelişmesine katkı vermede önemli becerileri barındırmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sadece ev yaşamında değil okul, iş, sosyal yaşam gibi daha birçok ortama dahil edilip yaygınlaştırılmasıyla daha sağlıklı, sorumluluk sahibi ve karar verici bireylerin yetişmesi sağlanabilir. Sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş olan bireyler okulda ya da okul dışındaki yaşamlarında madde kullanımından, zararlı alışkanlıklardan, şiddet ve zorbalıktan uzak duran sağlıklı ve uyumlu ilişkiler geliştiren, kendisine güveni olan, stresle baş edebilen ve problemlerini çözebilen kişilerdir (Körler, 2011: 43-44).

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin önemini kavrayan ülkelerde artık sosyal ve duygusal öğrenme becerileri programları hazırlanmakta ve başta okullar olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlarda becerilerin öğrenilmesi yaygınlaştırılmaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi okullara entegre etmeyi amaçlayan ve bunu kanıtla dayalı şekilde yapan Yale Duygusal Zekâ Merkezi sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini programlamayı hedef almaktadır. RULER yaklaşımını benimseyen Yale Duygusal Zekâ Merkezi çocuklarda, ailelerde ve toplumda refahı artırmak için duygusal zeka yaklaşımına odaklanmaktadır. Merkezdeki araştırmacılar duygusal zekanın boyutları etrafında çalışmalara yürütmekte olup model, çocuklara ve yetişkinlere duyguları nasıl

tanyacaklarını, anlayacaklarını, nasıl ifade edeceklerini ve düzenleyeceklerini öğrenerek kişisel, sosyal ve akademik açıdan yeterli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Başka bir açıdan düşünüldüğünde çok sayıda öğrencinin hem okul içinde hem de okul dışında başarılı olmasını engelleyen fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal sorunlar söz konusudur. Bu sorunlarla baş edemeyen öğrenciler risk almaya yönelik davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durumda öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerin daha iyi sosyal ve duygusal öğrenme becerileri geliştirmelerine yardımcı olarak onların sorumlu, karar vermeyi bilen, akademik başarılarını destekleyen güvenli, ilgili ve iyi bir yönlendirme ile bazı sosyal, duygusal ve zihinsel engellerini kaldırabilirler. Bu nedenle sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi sadece teoride kalmayarak bir eğitim vizyonuna dönüşmesi ve disiplinler arası çalışmalarda yer edinmesi oldukça önem taşımaktadır (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013: 11-12).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Dijital Oyun Bağımlılığı Hakkında Çalışmalar

Bhagat, Jeong ve Kim (2019: 8-10) tarafından Güney Kore’de 798 kişi ile yürütülen çalışma, dijital oyun bağımlılığının bireylerin çevrimiçi sosyal etkileşim ihtiyacı ve kişilerarası yetersizliğin rolü hakkındadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre bireylerin dijital oyun bağımlısı olmalarındaki etkenlerden biri çevrimiçi sosyal etkileşim ihtiyacıdır. Dijital oyunların sunmuş olduğu ‘anonimlik, aidiyet ve topluluk hissi’ bireyleri dijital oyun bağımlılığına sürüklemektedir. Araştırmanın devamında kişilerarası yetersizlikle dijital oyun bağımlılığı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu durumun nedenleri ise bireylerin kişilerarası yetersizliklere ilişkin olumsuz algıları, yüz yüze iletişime göre dijital ortamların ‘daha güvenli ve daha az tehdit edici’ olarak görülmesidir. Bu durum da onların geleneksel yüz yüze etkileşime kıyasla çevrimiçi sosyal etkileşime ihtiyaç geliştirmeleridir.

Bingöl ve Eker’in (2022) ergenlerin dijital oyun bağımlılığı üzerine yaptıkları çalışmaya bakıldığında erkeklerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada anne baba tutumları, akademik başarı ve boş zaman can sıkıntısı açısından da dijital oyun bağımlılığı durumları incelenmiştir. Buna göre demokratik ortamda yetiştiklerini düşünen ergenlerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri otoriter tutumla yetiştiklerini düşünen ergenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Akademik başarı değişkenine gelindiğinde akademik başarısı orta düzey ve yüksek düzey olan ergenlerin, akademik başarısı düşük olan ergenlere göre dijital oyun bağımlılık düzeyleri daha düşüktür. Son olarak araştırmada boş zaman can sıkıntısının alt boyutları ile dijital oyun bağımlılığı arasında yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Buna göre araştırmada motivasyon ve yetkinlik boyutları cinsiyet değişkeni ile birlikte ergenlerin dijital oyun bağımlılığının %16’sını açıklamaktadır.

Kiatsakared ve Chen (2022: 7-9), COVID 19 pandemi sürecindeyken bireylerin akış deneyimlerinin ve etkinlik tutkusunun oyun bağımlılığı üzerindeki düzenleyici etkisi hakkında araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre oyun sırasında bireylerin deneyimledikleri akış süreci ne kadar yüksekse, çevrimiçi oyun bağımlılığına yol açma olasılığının o kadar yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada oyuncular iki gruba ayrılmıştır; uyumlu tutkulu oyuncular ve saplantılı tutkulu oyuncular. Bu iki grubun oyun bağımlılığı durumları incelendiğinde takıntılı tutkulu oyuncuların çevrimiçi oyun bağımlılığı durumlarının uyumlu tutkulu oyunculara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyumlu tutkulu oyuncuların dijital oyun bağımlısı olma durumlarının daha düşük olmasının sebebini uyumlu tutkulu oyuncularının oyuna özgür iradeyle katılım göstermeleri, kendini tanımlamanın bir parçası olarak oyunla olumlu bir şekilde bütünleşmeleri olarak açıklamaktadırlar.

Labana ve arkadaşlarının (2020: 6-8), Filipinli 300 ergen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada dijital oyun bağımlılığının depresyon durumu ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada çevrimiçi oyun bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif bir ilişki bulunmuş olup çoklu regresyon analizi yapıldığında, depresyonun çevrimiçi oyun bağımlılığını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmayı yapan Wang ve arkadaşları (2019: 3-5), mobil oyun bağımlılığı depresyon, sosyal kaygı ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre mobil oyun bağımlılığı olan ergenlerin, depresyonu, sosyal kaygıyı ve yalnızlığı daha fazla yaşadıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca, mobil oyun bağımlılığının ve sosyal kaygının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Erkek ergenlerin mobil oyun bağımlılığı ile sosyal kaygı durumları arasında daha güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu durum erkek ergenlerin kız ergenlere göre mobil oyunları bağımlılık yapacak şekilde kullanmaları durumunda daha fazla sosyal kaygı yaşayabileceklerini göstermektedir. Ülkemizde benzer bir araştırmayı yürüten Yılmaz ve Yılmaz (2018: 121-122), üniversite öğrencileri ile çalışmışlardır. Bartın Üniversitesi'nden 418 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada çevrimiçi oyun bağımlılık durumları yalnızlık ve depresyon açısından incelenmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile kendilerini yalnız hissetme ve depresyon eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan, Başçillar ve Karataş (2022: 272), tarafından yürütülen çalışmada ergenlerin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal ve duygusal beceriler arasında ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmaya katılan ergenlerin oyuna ayırdıkları süre ile dijital oyun bağımlılığı ve sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kılıç'ın (2019: 556-557), ergenlerin dijital oyun bağımlılığı ile zorbalığa ilişkin bilişleri ve empati durumları üzerinde yapmış olduğu çalışmada ergenlerin empati düzeyleri ile dijital oyun bağımlılığı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise ergenlerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri artıkça zorbalığa yönelik bilişlerinin de artmasıdır. Aynı zamanda araştırmaya katılan ergenlerin empati düzeyleri ile zorbalıkla ilişkili bilişleri arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir çalışmayı yürüten Gökbulut (2020: 97-98.), ortaokul kademesindeki öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumları ile akran zorbalığı durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile zorbalık eğilimleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Çalışmadaki bir diğer sonuçsa erkek öğrencilerin dijital oyunlara ayırdıkları süre, dijital oyun bağımlılığı durumları ve zorbalık eğilimleri kız öğrencilere göre daha fazladır.

2.2. Öz Denetim Becerileri Hakkında Çalışmalar

Şakiroğlu'nun (2019: 313) üniversiteli öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada öz denetim ile problemlili akıllı telefon kullanımı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre davranışlarını denetim altına alabilen, dürtülerini engelleyebilen öğrenciler problemlili akıllı telefon kullanımında daha az sorun yaşamaktadır.

Khadka ve Magar (2021: 2-4), Nepal'de lise öğrencileri üzerinde öfkeyi ifade edebilme ve öz denetim becerileri üzerine çalışma yapmışlardır. 133 lise öğrencisinin katılım gösterdiği çalışma sonucunda öz denetim becerileri ile öfkeyi ifade edebilme becerisi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç bireylerin öfkelerini kontrol etsin ya da etmesin davranışların belirlenmesinde özdenetim

becerilerinin gerekli olduğu gerçeğini yansıtmaktadır. Öz denetim becerilerinin ve temel psikolojik ihtiyaç doyumunun kişiler arası duygu düzenlemeyi yordaması üzerine çalışma yapan Ogan ve Öz Soysal (2021: 332-33) üniversite öğrencilerinden veri toplamışlardır. Araştırmada kullanılan İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nin, 'özerklik, yeterlik ve ilişkili olma' olmak üzere üç alt boyutu vardır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kişiler arası duygu düzenleme ile öz denetim, ilişkili olma, yeterlik, özerklik toplam ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda ise İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nin alt boyutları olan ilişkili olma, yeterlik, özerklik ile öz denetim toplam ölçek puanlarının, kişiler arası duygu düzenlemenin anlamlı birer yordayıcısı oldukları ve toplam varyansın %42.9'unu açıkladığı görülmüştür.

Adlya ve arkadaşlarının (2020: 3), 275 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada öz denetim becerisinin disiplini sağlamaya yönelik katkısına bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öz denetim becerileri düzeyleri ve disiplin düzeyleri arasında .59 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öz kontrolün öğrenci disiplinine katkısı %34,8 olarak görülmüştür. Bu sonuç da birey ne kadar güçlü bir öz denetime sahipse, disiplin davranışlarını geliştirmekte o kadar iyi olacağını göstermektedir.

Uzun ve arkadaşları (2020), benlik saygısının özdenetim ve akademik erteleme arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkisini inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada öğrencilerin akademik erteleme davranışının; benlik saygısı ve özdenetim tarafından negatif yönde yordandığını sonucu bulunmuştur. Ayrıca, bulgular, benlik saygısının, akademik erteleme davranışı ile özdenetim arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir.

Agbaria ve Bdier (2019: 8), İsraili ve Filistinli 500 öğrencinin internet bağımlılıklarının yordayıcıları olarak kendini kontrol etme ve kimlik durumunun rolü üzerine çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerde yüksek düzeyde internet bağımlılığı; orta düzeyde öz denetim becerisi görülmüştür. Regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin öz kontrollerinin internet

bağımlılığındaki varyansı açıklamaya istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde katkıda bulunmuştur. İran'da üniversite öğrencileri ile yürütülen benzer bir çalışmada öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri ile öz denetim becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin öz kontrol becerileri ne kadar düşükse, internet bağımlılığı o kadar yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmanın regresyon analizi sonucuna göre öz kontrol internet bağımlılığının varyansını yaklaşık %10'unu açıklamaktadır. Aynı zamanda erkek öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Shirinkam ve arkadaşları, 2016: 148).

Endonezya'da yaşları 13-15 arasında değişen 261 öğrenci ile deneysel bir çalışma yürüten Suhelmi ve arkadaşları (2021: 28-32), çevrimiçi oyun bağımlılığı üzerinde öz denetim becerisinin etkililiğini ölçmek istemişlerdir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz denetim, öz yönetim ve çevrimiçi oyun bağımlılıkları düzeyleri ön test puanları arasında bir fark yokken son test puanları arasında farklılaşmanın olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, özdenetim ve özyönetim becerileri düzeyi yüksek olan öğrencilerin gelişim sağlayabileceğine ve rehberlik edildiği takdirde davranışlarını bir amaca yönlendirebileceklerini göstermektedir.

2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Hakkında Çalışmalar

Yıldız (2022:120) yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlamış olduğu sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının psikolojik dayanaklılık ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel olarak yürütülen bu çalışmada deney ve kontrol grubunun sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ön test sonuçlarına göre farklılık göstermezken çevrimiçi program bitiminde son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma için gerçekleştirilen sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin yürütülen grup çalışması sonrasında deney ve kontrol gruplarının çocuk ve genç psikolojik sağlık ölçüğü son test puanları arasında bir farklılaşmanın olduğu bulunmuş ve bu

farklılaşmanın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubu için hazırlanan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy'un (2020: 581) ergenlerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini belirleme üzerine yapmış olduğu çalışmada cinsiyet ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri açısından herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Durulap'ın (2014: 18) ergenler üzerinde yapmış olduğu benzer bir çalışmada farklı sonuç bulunmuştur. Çankırı'da bir devlet ortaokulunda gerçekleştirdiği çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puanda sosyal ve duygusal öğrenme becerilere sahip olduğu bulunmuştur. Avşar'ın (2018:212) 10-12 yaş arasındaki öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmasında da benzer bir sonuç bulunmuş olup kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öztürk'ün (2017: 53) yüksek lisans çalışmasının sonucunda sosyal ve duygusal öğrenme becerileri kısmen de olsa cinsiyet açısından farklılaşma göstermiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları olan iletişim becerileri ve problem çözme becerileri puanları bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okur ve Totan (2021: 175), lise öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin interneti kötüye kullanımı üzerine çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeyleri ile interneti kötüye kullanım düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda lise öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenmelerinin internet kötüye kullanımlılarını istatistiksel olarak yordadığı ve toplam varyansın %15'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maiuri (2020: 27) tarafından Kanada'da öğrenme güçlüğü yaşayan 6-11 yaş öğrencileri için Better Emotional and Social Times (B.E.S.T.) programı hazırlanmıştır. Bu program özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde benlik saygısı, kendini savunma, kendini anlama ve ifade etme, duygu düzenlemeleri ve sosyal becerilerin geliştirilmesini amaçlayan yapılandırılmış 8 haftalık bir programdır. Program sonunda

özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin benlik saygısı, kendini savunma, kendini anlama, duygu düzenleme ve sosyal beceri unsurları alanlarında sonuçlar elde edilmiştir. Sosyal becerilerle ilgili olarak, sonuçlar tüm çocukların programa katılarak çok çeşitli sosyal beceriler geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, takım çalışması, arkadaş edinme, paylaşma, sırasını bekleme, özür dileme gibi çeşitli sosyal becerileri edindiği gözlemlenmiştir.

Kaşıkçı (2022: 102-111), lise öğrencileri üzerinde sosyal duygusal öğrenmenin iyi oluşa etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin akran ilişkileri ile sosyal duygusal öğrenme ve iyi oluşları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme ve iyi oluş arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerisi iyi oluş üzerinde pozitif yönde, doğrudan ve anlamlı yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşan (2018: 90-94), hazırlanmış olduğu çözüm odaklı yaklaşıma yönelik programın, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik etkisini araştırmıştır. Karma desenin kullanıldığı bu araştırmanın nicel verileri deneysel çalışmadan elde edilmiştir. Araştırmaya katılan 346 öğrenciye sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği ve demografik form verilmiştir. Ölçek sonuçlarına göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düşük olan 32 öğrenci psikoeğitim programına katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ayrılan 32 öğrenciye 8 haftalık psikoeğitim programı uygulanmıştır. Psikoeğitim sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin toplam puanının ve ölçeğin alt boyutları olan stresle baş etme becerileri, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek olduğunu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan kendilik değeri becerileri ise deney ve kontrol grubunda herhangi bir farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı durumlarının öz denetim (öz kontrol) ve sosyal duygusal beceriler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelinde, değişkenler arasında ilişkiyi belirleme söz konusudur. Bu modelde araştırmacılar, istatistiksel yöntemlere başvurarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ölçmeye çalışır. Korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemi ilişkisel araştırma modelinde kullanılan yöntemlerdir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2020: 25-26). Bu çalışmada yöntem olarak yordayıcı korelasyonel araştırma kullanılmıştır. Bu çalışmanın yordanan (bağımlı) değişkeni dijital oyun bağımlılığı iken yordayıcı (bağımsız) değişkenlerse öz denetim başarısızlığı, öz denetim başarısı, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerileridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki İstanbul Bağcılar ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 7. ve 8 sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini; 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki İstanbul Bağcılar ilçesindeki Ziya Gökalp Ortaokulu 7. ve 8 sınıf ortaokul öğrencilerine kolayda örnekleme ile ulaşılan öğrencilerdir. Kolayda örnekleme yöntemi tesadüfi olmayan bir örnekleme olup araştırmacının kolaylıkla ulaşabildiği, birimleri ifade etmektedir. Kolayda örnekleme yönteminde veriler hızlı bir şekilde toplanmakta olup araştırmacılara zaman tasarrufu sağlar ve bu nedenle de son derece ekonomiktir (Baştürk ve Taştepe, 2013). Bu çalışmada da öğrencilere rahat ulaşabilmesi nedeniyle kolayda örnekleme yöntemiyle araştırma gerçekleştirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı leği, Sosyal Duygusal ğrenme Becerileri leği, Ergenlerde z-Denetim Becerileri leği kullanılmıştır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Öğrencilerden çeşitli kişisel bilgileri almak amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Demografik Bilgi Formu'nda; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, oyuna ayrılan süre ve kardeş sayısı değişkenleri kullanılmıştır.

3.3.2. Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı leği

Ilgaz (2015: 879-882), tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı leği'ni Lemmens ve arkadaşları (2011), geliştirmiştir. Orijinal ölçekte 21 madde ve 7 alt boyut vardır. Her boyutta  maddenin yer aldığı ölçekte "belirginlik, geri çekilme, durum değiştirme, çatışma, dayanıklılık, nüksetme ve sorunlar alt boyutları oluşurmaktadır. Ölçek 5'li likertlidir; "Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sıklıkla (4) ve çok Sık (5)" olarak derecelendirilmektedir. Ölçek uyarlama çalışmasını yapan Ilgaz (2015), orijinal leği alan ve dil uzmanları ile Türkçe'ye çevirmiş ve tutarlılıklarını hesaplamıştır.

Ölçeğe yönelik güvenirlik analizlerine bakıldığında ölçeğin Cronbach α değeri 0.92 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları ise; belirginlik alt boyutu: 0.78, dayanıklılık alt boyutu; 0.79, durum değiştirme alt boyutu; 0.66, geri çekilme alt boyutu; 0.7, nüksetme alt boyutu; 0.85, çatışma alt boyutu; 0.83, sorunlar alt boyut; 0.62.'dir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kat sayılarına bakıldığında kabul edilebilir aralıklarda yer aldığı görülmektedir.

3.3.3. Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği

Harma (2008), tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği Moilanen (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ebeveyn ve ergen olmak üzere iki ayrı formu bulunmaktadır. Bu çalışmada sadece ergen formuna yer verilmiştir. Ölçek 4'lü likertten oluşmaktadır: (1) Bana hiç benzemiyor, (2) Bana benzemiyor, (3) Bana biraz benziyor, (4) Bana çok benziyor. Ölçekte 32 madde vardır ve ölçek öz denetim başarısı ve öz denetim başarısızlığı olmak üzere iki boyutludur. İki boyutlu olan ölçeğin öz denetim başarısı boyunda 18 madde; öz denetim başarısızlığı boyutunda 14 madde yer almaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda öz denetim başarısı boyutunun Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı .85; öz denetim başarısızlığı alt boyutunun Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenirlik açısından yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin öz denetim başarısı boyutunun maddeleri aynen kodlanırken; öz denetim başarısızlığı boyutunun maddeleri ters kodlanmaktadır.

3.3.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Kabakçı ve Korkut (2010: 155-160), tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 40 madde bulunmaktadır ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerdir. Ölçekten alınacak en az puan 40, en yüksek puan 160 olup Bana Hiç Uygun Değil (1), Bana Pek Uygun Değil (2), Bana Oldukça Uygun (3), Bana Tamamen Uygun (4), olmak üzere dördümlü likertten oluşmaktadır. Ölçekten yüksek puan alan kişilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri yeterliyken düşük puan alınması kişilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda test tekrar test analizi 3'er hafta arayla uygulanmış ve ölçeğin toplam puanı için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasında değişen katsayılarla elde edilmiştir. Bu değerler de ölçeğin güvenirlik için iyi olduğunu göstermektedir.

3.4. Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri

Araştırma ölçeklerine ilişkin güvenirlik katsayılarının hesaplanmasında Cronbach Alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının değer aralıkları aşağıdaki gibidir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018: 19):

$0 < \alpha < 0.40$ ise güvenilir değil

$0.40 < \alpha < 0.60$ ise düşük güvenirlikte

$0.60 < \alpha < 0.80$ ise oldukça güvenilir

$0.80 < \alpha < 1.00$ ise yüksek güvenirlikte

Tablo 2. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Cronbach Alfa (α) Katsayıları

Alt Boyutlar ve Ölçek Geneli	Madde Sayısı	Güvenirlik (α)
Belirginlik	3	0,65
Dayanıklılık	3	0,71
Durum Değişime	3	0,72
Geri Çekilme	3	0,73
Nüksetme	3	0,51
Çatışma	3	0,70
Sorunlar	3	0,44
Ölçek Geneli	21	0,87

Araştırmada Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin güvenirlikleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yukarıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır ve bu doğrultuda sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 3. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği Cronbach Alfa (α) Katsayıları

Alt Boyutlar ve Ölçek Geneli	Madde Sayısı	Güvenirlik (α)
Öz Denetim Başarısı	18	0,77
Öz Denetim Başarısızlığı	14	0,68

Araştırmada Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin güvenilirlikleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yukarıdaki Tablo 3'de gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır ve bu doğrultuda sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 4. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Cronbach Alfa (α) Katsayıları

Alt Boyutlar ve Ölçek Geneli	Madde Sayısı	Güvenirlik (α)
İletişim Becerileri	9	0,62
Problem Çözme Becerileri	11	0,80
Stresle Başa Çıkma Becerileri	10	0,57
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	10	0,83
Ölçek Geneli	40	0,86

Araştırmada Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin güvenilirlikleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yukarıdaki Tablo 4'de gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır ve bu doğrultuda sonuçlar yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin elde edilmesi için ilk olarak ölçekleri geliştiren veya uyarlayan kişilerden ölçeklerin kullanılması için izin alınmıştır. Veri toplama işlemine geçmeden önce İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Etik Kurul'un 186 karar numaralı ve 15.12.2022 tarihli izninden sonra araştırmanın bir devlet ortaokulunda uygulanabilmesi için İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Birimi'nden gerekli olan izinler 23.02.2023 tarihinde alınmıştır. İzinlerin tamamlanmasından sonra Bağcılar'da bir ortaokulda 7. ve 8. sınıflara ölçekler uygulanmıştır. Öğrencilerden verilerin toplanması için araştırmaya gönüllü katılımları noktasında öğrenci ve veli onam formları alınmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, ölçekleri içtenlikle yanıtlamaları için gizliliğe ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekler ilişkin analizlerin elde edilmesi için SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırma ölçekleri toplamda 800 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekleri yarım bırakan, değişkenlere ilişkin soruları cevaplamayan öğrencilerin olması nedeniyle bu sayı 584 kişiye inmiştir. İstatistiksel analizlerde normalliğin sağlanması önem taşıdığından SPSS ile grafiksel teknikler (kutu grafiği, gövde ve yaprak grafiği) kullanılarak uç değerler çıkarılmış ve normallik işlemlerine başlanılmıştır. Uç değerlerin çıkarılmasından sonra veri setinde toplamda 550 katılımcı kalmıştır. Ölçeklerde normal dağılımın ölçütü olarak kabul edilen çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Jondeau ve Rockinger (2003: 1706), çarpıklık ve basıklık değerlerinde -3 ve +3 arasındaki değerlerin normal dağılımı sağladığını ifade etmektedirler.

Tablo 5. Araştırmadaki Ölçeklerin Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N=550	Çarpıklık	Basıklık
Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği			
Belirginlik		,300	-,629
Dayanıklılık		,349	-,694
Durum Değişime		,158	-,856
Geri Çekilme		,802	-,171
Nüksetme		,450	-,303
Çatışma		,893	,125
Sorunlar		,744	,143
Ölçek Geneli		,241	-,390
Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği			
Öz Denetim Başarısı		-,105	-,052
Öz Denetim Başarısızlığı		205	-,056
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği			
İletişim Becerileri		-,114	-,242
Problem Çözüm Becerileri		-,256	-,226

Stresle Başa ıkma Becerileri	0,59	-453
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	-530	-,035
Ölçek Geneli	-211	-,204

Tablo 5’de arpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılım aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmada normal dağılımın sağlanmasında sonra parametrik testlere geçiş yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve elde edilen bulguların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

		N	%
Cinsiyet	Erkek	299	54,4
	Kız	251	45,6
Sınıf Düzeyi	7. Sınıf	279	50,7
	8. Sınıf	271	49,3
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	26	4,7
	İki kardeş	162	29,5
	Üç kardeş	198	36,0
	Dört kardeş	95	17,3
	Beş kardeş	39	7,1
	Beş kardeşten fazlası	30	5,5
Sosyo ekonomik durum	Kötü	42	7,5
	Orta	273	49,6
	İyi	189	34,4
	Çok iyi	46	8,4
Gün içerisinde oyuna ayrılan süre	1-2 saat	225	40,9
	3-4 saat	192	34,9
	5-6 saat	63	11,5
	7 saat ve üzeri	70	12,7

Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

1. Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Tablo 7. Ölçeklerin Betimleyici İstatistik Sonuçları

	Min	Max	\bar{X}	SS
Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı				
Belirginlik	3,00	15,00	8,12	3,06
Dayanıklılık	3,00	15,00	8,06	3,25
Durum Değiştirme	3,00	15,00	8,72	3,48
Geri Çekilme	3,00	15,00	6,48	3,29
Nüksetme	3,00	15,00	7,04	2,83
Çatışma	3,00	15,00	6,38	3,06
Sorunlar	3,00	15,00	6,42	2,68
Ölçek Toplam	21,00	91,00	51,24	15,06
Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği				
Öz Denetim Başarısı	19,00	72,00	46,53	8,69
Öz Denetim Başarısızlığı	15,00	56,00	31,45	6,66
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği				
İletişim Becerileri	13,00	41,00	25,44	4,79
Problem Çözme Becerileri	11,00	44,00	31,09	6,48
Stresle Başa Çıkma Becerisi	11,00	34,00	22,48	4,88
Kendilik Değerini Artıran Becerileri	11,00	59,00	30,62	7,00
Ölçek Toplam	64,00	154,00	109,64	17,03

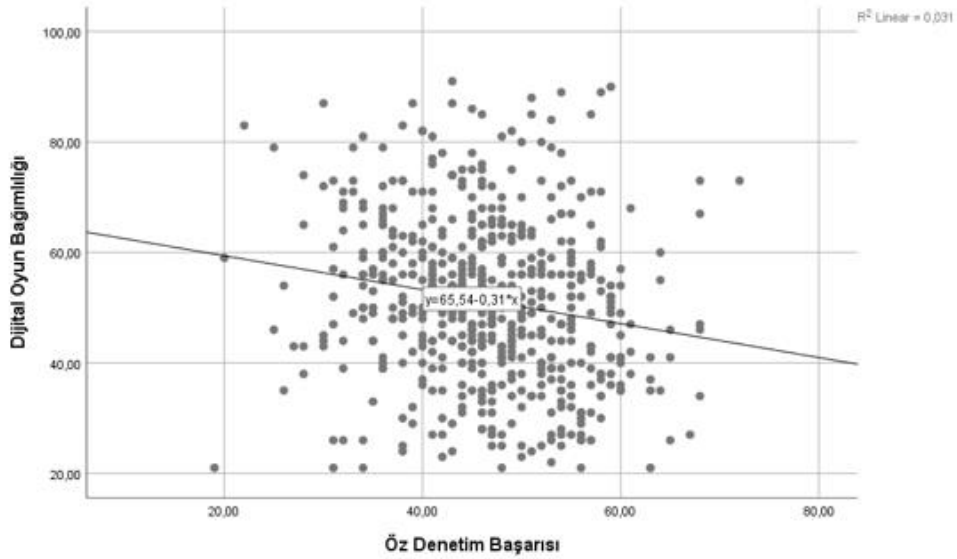
Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'ne yönelik betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında ölçeğin alt boyutlarında en yüksek ortalama 'Durum Değiştirme' boyutunda iken en düşük ortalama 'Çatışma' boyutundadır. Ölçek toplamında ise ortalama değer 51,24 ve standart sapma değerinin 15,06 olduğu görülmektedir. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında ölçeğin alt boyutlarında 'Öz Denetim Başarısızlığı' boyutunun ortalama değerinin 'Öz Denetim Başarısı' boyutundan daha düşük olduğu görülmektedir.

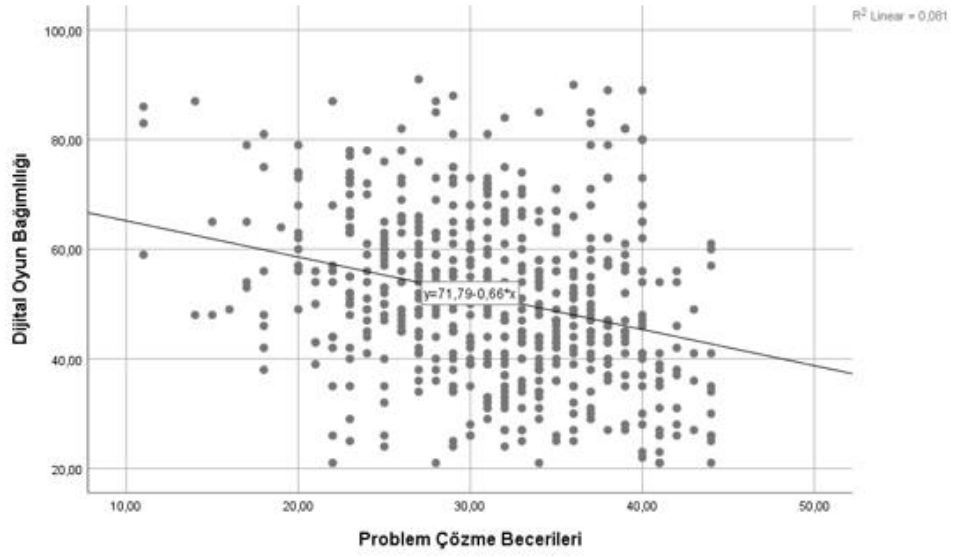
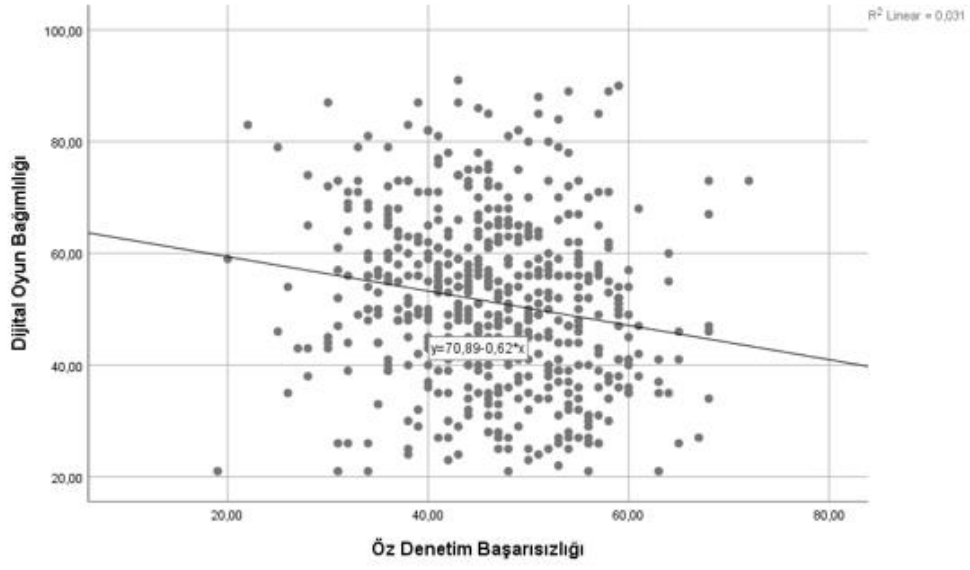
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği betimleyici istatistik sonuçlarına bakıldığında ise ölçeğin alt boyutlarında en yüksek ortalama ‘Kendilik Değerini Artıran Becerileri boyutunda iken en düşük ortalama ‘Stresle Başa Çıkma Becerisi’ boyutundadır. Ölçek toplamında ise ortalama değer 109,64 ve standart sapma değerinin 17,03 olduğu görülmektedir.

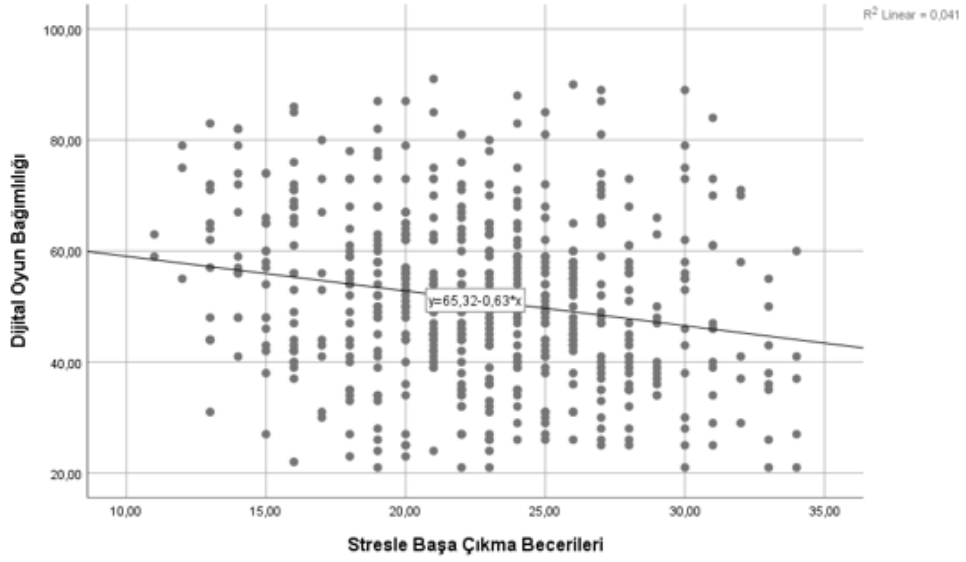
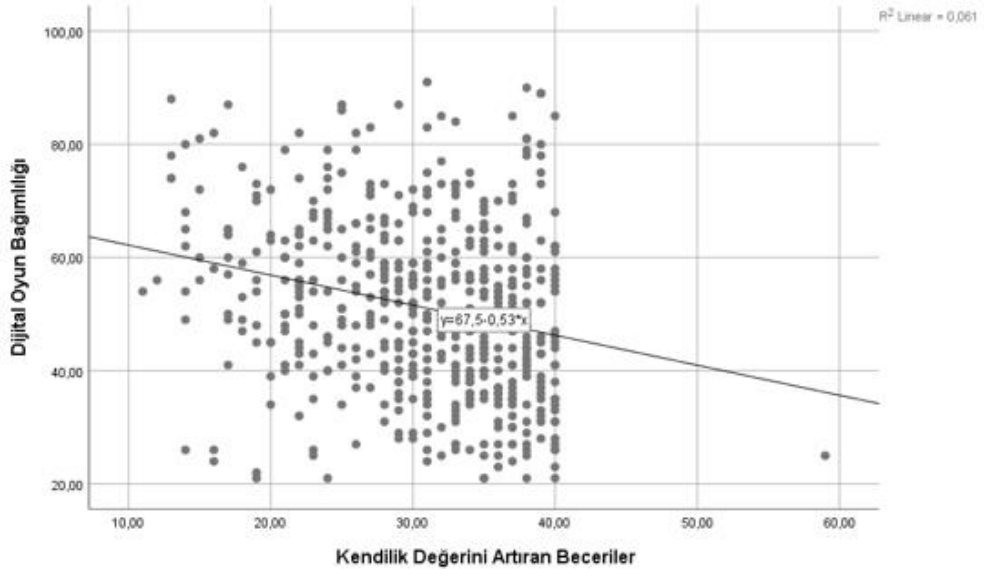
2. Öz Denetim Becerileri Alt Boyutlarının ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarının Dijital Oyun Bağımlılığını Yordamasına İlişkin Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizinin Ön Şartlarının Kontrolü

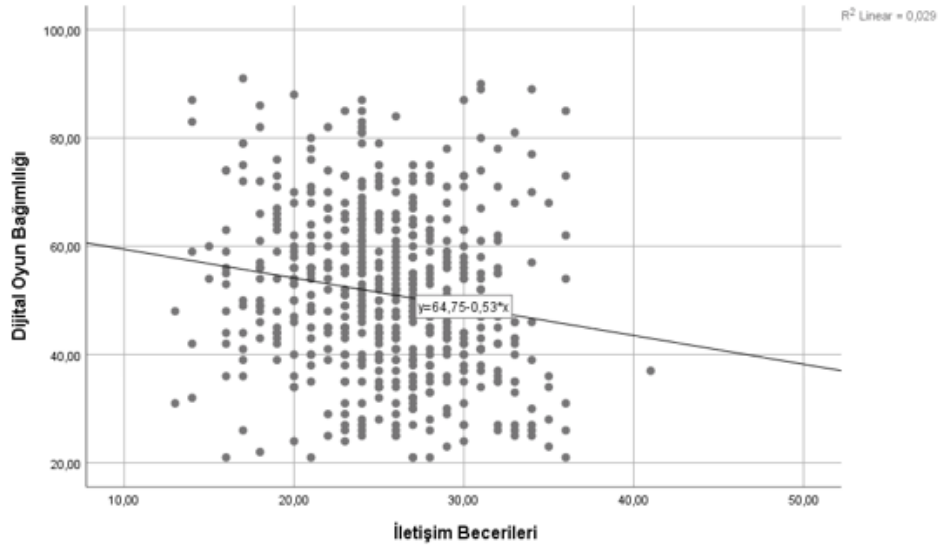
Araştırmanın amaçları doğrultusunda dijital oyun bağımlılığının öz denetim becerilerinin ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları arasında yapılan hiyerarşik regresyon ilişkisinin varlığını kontrol edebilmek adına saçılma diyagramları oluşturulmuş ve Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Ergenlerde Öz Denetim Becerileri’nin Alt Boyutları ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri’nin Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal İlişkiler









Şekil 1’de yer alan saçılım grafikleri incelendiğinde hiyerarşik regresyon analizinin ön şartı olan doğrusallık şartı sağlanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin diğer ön şartı bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın olmamasıdır. Bu koşulu değerlendirmek için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiş ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ile Öz Denetim Becerileri Alt Boyutları ve Sosyal ve Duyusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki Hiyerarşik Regresyon Korelasyon Matrisi

	EİDOB	D. Başarısızlığı	D. Başarısı	PÇ	KDAB	SBÇB	İB
EİDOBÖ	-	-0,27	-0,17	-0,28	-0,24	-0,20	-0,16
Denetim Başarısızlığı	-0,27	-	0,16	-0,59	0,71	-0,49	-0,20
Denetim Başarısı	-0,17	0,01	-	0,56	0,38	0,46	0,34
PÇB	-0,28	-0,59	0,56	-	0,39	0,40	0,52
KDAB	-0,24	0,71	0,38	0,39	-	0,23	0,43
SBÇB.	-0,20	-0,04	0,46	0,40	0,23	-	0,28
İB	-0,16	-0,20	0,34	0,52	0,43	0,28	-

Tablo 8'e bakıldığında değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .80'den küçük olduğu görülmekte olup çoklu bağlantılılığın olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte çoklu bağlantılılık durumunun olup olmadığı hiyerarşik regresyon analizi içinde elde edilen varyans büyütme faktörü (VIF) değerine de bakılmıştır. Hiyerarşik regresyon modelinde yer alan değişkenlerin VIF değerlerinin 1,000 ile 1,844 arasında değiştiği bulunmuş ve hepsinin 10'un altında olduğu görülmüştür.

2.1. Hiyerarşik Regresyon Analizi

Öğrencilerin öz denetim becerilerinin ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin dijital oyun bağımlılığını ne derece yordadığını incelemek için ilişkin hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi öncesinde regresyon varsayımları sınanmış ve tüm koşulların sağlandığı görülmüştür.

Tablo 9. Öz Denetim Becerileri Alt Boyutlarının ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Alt Boyutlarının Dijital Oyun Bağımlılığını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	R	R ²	ΔR ²	p	β	t	F	VIF
1	Sabit	,326	,106	,103	0,001**		19,438	32,518	
	Denetim başarısızlığı				0,001**	-0,274	-6,769		1,000
	Öz denetim başarısı				0,001**	-0,173	-4,275		1,000
2	Sabit	,426	,181	,185	0,001**		21,401	30,157	
	Denetim başarısızlığı				0,001**	-0,283	-7,247		1,016
	Denetim başarısı				0,587	0,026	0,543		1,532
	Problem çözme becerisi				0,001**	-0,264	-5,435		1,565
	Kendilik değerini a. beceriler				0,002**	-0,132	-3,052		1,251
3	Sabit	,441	,194	,185	0,001**		19,969	21,806	
	Denetim başarısızlığı				0,001**	-0,299	-7,480		1,080
	Denetim başarısı				0,183	0,67	1,335		1,683
	Problem çözme becerisi				0,001**	-0,218	-4,174		1,844
	Kendilik değerini a. beceriler				0,013*	-0,113	-2,489		1,382
	Stresle başa çıkma becerisi				0,001**	-0,118	-2,651		1,328

*p< .05; **p< .01

Tablo 9 incelendiğinde modele ilk blokta öz denetim başarısızlığı ve öz denetim başarısı eklenmiş ve modele katkısı anlamlı bulunmuştur ($p=0,001 < p=.01$). Öz denetim başarısızlığı ve öz denetim başarısı alt boyutlarının dijital oyun bağımlılığını anlamlı ve negatif şekilde yordadığı bulunmuştur ($\beta = -.274$; $\beta = -.173$) ve değişkenlerin varyansın %10.6'sını açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .106$).

Modele ikinci blokta problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutları eklenmiş ve iki alt boyutun da modele katkısı anlamlı bulunmuştur ($p=0,001$; $p=0,002 < p=.01$). Problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran becerileri alt boyutlarının dijital oyun bağımlılığını anlamlı ve negatif şekilde yordadığı bulunmuştur ($\beta = -.264$; $\beta = -.132$) ve değişkenlerin hepsinin varyansın %18.1'ini açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .181$). Öz denetim başarısı alt boyutu birinci blokta modele anlamlı katkıda bulunurken ikinci blokta modele problem çözme becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutlarının eklenmesiyle anlamlı bir katkısı olmamıştır ($p=0,587 > p=0,05$).

Üçüncü blokta modele stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri alt boyutları eklemiştir. İletişim becerileri alt boyutunun modele anlamlı bir katkı olmazken ($p=0,251 > p=0,05$) stresle başa çıkma becerileri alt boyutunun modele katkısı anlamlı bulunmuştur ($p=0,001 < p=.01$). Stresle başa çıkma becerileri alt boyutunun dijital oyun bağımlılığını anlamlı ve negatif şekilde yordadığı bulunmuştur ($\beta = -.118$) ve değişkenlerin hepsinin varyansın %19.4'ünü açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .194$). Öz denetim başarısı alt boyutu birinci blokta modele anlamlı katkıda bulunurken üçüncü blokta modele problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri alt boyutlarının eklenmesiyle anlamlı bir katkısı olmamıştır ($p=0,183 > p=0,05$).

3. Cinsiyete Göre Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik ve Varyansların Homojenlik Analizleri

Tablo 10. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Erkek	Belirginlik	299	8,97	2,98	0,21	0,14	-0,62	0,28
	Dayanıklılık	299	8,65	3,23	0,23	0,14	-0,82	0,28
	Durum Değişirme	299	9,12	3,38	0,12	0,14	-0,81	0,28
	Geri Çekilme	299	7,22	3,46	0,64	0,14	-0,44	0,28
	Nüksetme	299	7,35	2,96	0,43	0,14	-0,40	0,28
	Çatışma	299	6,43	3,00	0,95	0,14	0,38	0,28
	Sorunlar	299	6,39	2,62	0,83	0,14	0,42	0,28
	Ölçek Toplam	299	54,13	14,24	0,30	0,14	-0,22	0,28
Kız	Belirginlik	251	7,10	2,84	0,42	0,15	-0,65	0,30
	Dayanıklılık	251	7,38	3,16	0,51	0,15	-0,40	0,30
	Durum Değişirme	251	8,24	3,16	0,24	0,15	-0,88	0,30
	Geri Çekilme	251	5,69	2,84	0,92	0,15	-0,07	0,30
	Nüksetme	251	6,66	2,61	0,37	0,15	-0,37	0,30
	Çatışma	251	6,33	3,15	0,83	0,15	-0,11	0,30
	Sorunlar	251	6,46	2,75	0,65	0,15	-0,12	0,30
	Ölçek Toplam	251	47,81	15,32	0,31	0,15	-0,55	0,30

Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin cinsiyete göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Ergenler 'de Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Erkek	Denetim Başarısı	299	47,43	8,98	-0,13	0,14	0,37	0,28
	Denetim Başarısızlığı	299	32,78	6,48	0,04	0,14	-0,16	0,28
Kız	Denetim Başarısı	251	45,45	8,22	-0,14	0,15	-0,22	0,30
	Denetim Başarısızlığı	251	29,86	6,54	0,44	0,15	-0,48	0,30

Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin cinsiyete göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeau, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Cinsiyete Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Erkek	İletişim Becerileri	299	24,81	4,78	-0,02	0,14	-0,34	0,28
	Problem Çözme	299	30,85	6,74	-0,27	0,14	-0,18	0,28
	Stresle Başa Çıkma	299	22,22	4,87	0,07	0,14	-0,36	0,28
	Kendilik Değeri	299	31,41	6,46	-0,65	0,14	-0,54	0,28
	Ölçek Toplam	299	109,31	17,12	-0,21	0,14	-0,14	0,28
Kız	İletişim Becerileri	251	26,18	4,70	-0,21	0,15	0,00	0,30
	Problem Çözme	251	31,37	6,15	-0,19	0,15	-0,36	0,30
	Stresle Başa Çıkma	251	22,79	4,89	0,04	0,15	-0,54	0,30
	Kendilik Değeri	251	29,68	7,50	-0,35	0,15	0,23	0,30
	Ölçek Toplam	251	110,03	16,94	-0,20	0,15	-0,26	0,30

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin cinsiyete göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve

basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
EİDOBÖ				
Belirginlik	0,10	1	548	0,74
Dayanıklılık	0,48	1	548	0,67
Durum Değiştirme	1,26	1	548	0,26
Geri Çekilme	7,28	1	548	0,07
Nüksetme	2,90	1	548	0,08
Çatışma	2,04	1	548	0,15
Sorunlar	0,81	1	548	0,36
Ölçek Toplam	3,10	1	548	0,07
EÖDBÖ				
Öz Denetim Başarısı	0,81	1	548	0,36
Öz Denetim Başarısızlığı	0,01	1	548	0,91
SDÖBÖ				
İletişim Becerileri	0,30	1	548	0,58
Problem Çözme Becerileri	3,18	1	548	0,07
Stresle Başa Çıkma Becerileri	0,05	1	548	0,81
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	3,76	1	548	0,06
Ölçek Toplam	0,03	1	548	0,85

* p<0,05

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde, öz denetim becerileri düzeylerinde ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için varyansların

homojenliği test edilmiştir. Levene testine göre varyansların homojen dağıldığı grlmştir ($p>0,05$).

4. Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Yönelik T Testleri Sonuçları

Tablo 14. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi (t testi)

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Belirginlik	Erkek	299	8,97	2,98	-7,462	0,001*
	Kız	251	7,10	2,84		
Dayanıklılık	Erkek	299	8,65	3,23	-4,518	0,001*
	Kız	251	7,38	3,16		
Durum Değiştirme	Erkek	299	9,12	3,38	-2,944	0,003*
	Kız	251	8,24	3,16		
Geri ekilme	Erkek	299	7,22	3,46	-5,891	0,001*
	Kız	251	5,69	2,84		
Nüksetme	Erkek	299	7,35	2,96	-2,876	0,004*
	Kız	251	6,66	2,61		
Çatışma	Erkek	299	6,43	3,00	-0,383	0,702
	Kız	251	6,33	3,15		
Sorunlar	Erkek	299	6,39	2,62	-0,296	0,767
	Kız	251	6,46	2,75		

Ölçek Toplam	Erkek	299	54,13	14,24		
	Kız	251	47,81	15,32		
					-5,004	0,001*

*p<.05

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Ölçeğin ‘Belirginlik (t=-7,462; p=0,001), Dayanıklılık (t=-4,518; p=0,001), Durum Değiştirme (t=-2,944; p=0,003), Geri Çekilme (t=-5,891; p=0,001), Nüksetme (t=-2,876; p=0,004), boyutlarında cinsiyete göre bir farklılaşma söz konusudur. Bu farklılaşmaya bakıldığında erkek öğrencilerin ‘Belirginlik, Dayanıklılık, Durum Değiştirme, Geri Çekilme ve Nüksetme’ alt boyutlarındaki ortalama puanlarının kız öğrencilere göre yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin diğer alt boyutları olan Çatışma ve Sorunlar ’da cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma yoktur. Ölçek toplam puanları incelediğinde (t=-5,004; p=0,001), cinsiyete göre bir farklılaşma söz konusu olup erkek öğrencilerin puan ortalamaları kız öğrencilerden daha yüksektir. Bu sonuca bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla oyun bağımlısı oldukları söylenebilir.

Tablo 15. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi (t Testi)

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Öz Denetim Başarısı	Erkek	299	47,43	8,98		
	Kız	251	45,45	8,22		
					-2,671	0,008*
Öz Denetim Başarısızlığı	Erkek	299	32,78	6,48		
	Kız	251	29,86	6,54		
					-5,254	0,001*

*p<.05

Öğrencilerin öz denetim becerilerinin kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Öz Denetim Başarısı ($t=-2,671$; $p=0,008$) ve Öz Denetim Başarısızlığı ($t=-5,254$; $p=0,001$), alt boyutlarında cinsiyete göre bir farklılaşma söz konusu olup erkek öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarındaki ortalama puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi (t Testi)

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
İletişim Becerileri	Erkek	299	24,81	4,78	3,373	0,001*
	Kız	251	26,18	4,70		
Problem Çözme Becerileri	Erkek	299	30,85	6,74	0,934	0,351
	Kız	251	31,37	6,15		
Stresle Başa Çıkma Becerisi	Erkek	299	22,22	4,87	1,354	0,176
	Kız	251	22,79	4,89		
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Erkek	299	31,41	6,46	-2,916	0,004*
	Kız	251	29,68	7,50		
Ölçek Toplam	Erkek	299	109,31	17,12	0,492	0,623
	Kız	251	110,03	16,94		

* $p<.05$

Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Ölçeğin 'İletişim Becerileri' ($t=3,373$; $p=0,001$) ve

‘Kendilik Değerini Artıran Beceriler’ ($t=-2,916$; $p=0,004$) boyutlarına bakıldığında cinsiyete göre bir farklılaşma vardır. İletişim Becerileri boyutunda erkek öğrencilerin ortalama puanları kız öğrencilere göre daha düşüktür; Kendilik Değerini Artıran Beceriler boyutuna bakıldığında erkek öğrencilerin ortalama puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Ölçeğin toplam puanları ile Problem Çözme Becerileri ve Stresle Başa Çıkma Becerisi alt boyutlarına bakıldığında cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma görülmemektedir.

5. Sınıf Düzeyine Göre Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik ve Varyansların Homojenlik Analizleri

Tablo 17. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği’nin Sınıf Düzeyine Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
7. Sınıf	Belirginlik	279	8,10	2,98	0,33	0,14	-0,58	0,29
	Dayanıklılık	279	8,08	3,18	0,33	0,14	-0,71	0,29
	Durum Değiştirme	279	8,74	3,38	0,16	0,14	-0,72	0,29
	Geri Çekilme	279	6,39	3,46	0,80	0,14	0,03	0,29
	Nüksetme	279	7,05	3,49	0,55	0,14	-0,15	0,29
	Çatışma	279	6,39	2,84	0,94	0,14	0,29	0,29
	Sorunlar	279	6,44	3,08	0,85	0,14	0,50	0,29
	Ölçek Toplam	279	51,22	14,00	0,28	0,14	-0,24	0,29
8. Sınıf	Belirginlik	271	8,13	3,14	0,27	0,14	-0,67	0,29
	Dayanıklılık	271	8,03	3,34	0,36	0,14	-0,67	0,29
	Durum Değiştirme	271	8,70	3,60	0,15	0,14	-0,96	0,29
	Geri Çekilme	271	6,57	3,09	0,78	0,14	-0,37	0,29
	Nüksetme	271	7,03	2,82	0,35	0,14	-0,44	0,29
	Çatışma	271	6,37	3,06	0,84	0,14	-0,01	0,29
	Sorunlar	271	6,41	2,66	0,63	0,14	-0,22	0,29

Ölçek Toplam	271	51,27	15,32	0,21	0,14	-0,54	0,29
--------------	-----	-------	-------	------	------	-------	------

Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin sınıf düzeyine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Sınıf Düzeyine Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
7. Sınıf	Denetim Başarısı	279	46,49	8,71	-0,03	0,14	0,20	0,29
	Denetim Başarısızlığı	279	31,60	6,85	0,13	0,14	-0,23	0,29
8.Sınıf	Denetim Başarısı	271	45,56	8,68	-0,17	0,14	0,13	0,29
	Denetim Başarısızlığı	271	31,30	6,48	0,28	0,14	0,18	0,29

Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin sınıf düzeyine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Sınıf Düzeyine Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
7.Sınıf	İletişim Becerileri	279	24,81	4,78	-0,27	0,14	-0,34	0,28
	Problem Çözme	279	30,85	6,74	-0,27	0,14	-0,18	0,28
	Stresle Başa Çıkma	279	22,22	4,87	0,70	0,14	-0,36	0,28
	Kendilik Değeri	279	31,41	6,46	-0,65	0,14	-0,54	0,28
	Ölçek Toplam	279	109,31	17,12	-0,21	0,14	-0,14	0,28
8.Sınıf	İletişim Becerileri	271	26,18	4,70	-0,21	0,15	0,00	0,30
	Problem Çözme	271	31,37	6,15	-0,19	0,15	-0,36	0,30

Stresle Başa Çıkma	271	22,79	4,89	0,04	0,15	-0,54	0,30
Kendilik Değeri	271	29,68	7,50	-0,35	0,15	0,23	0,30
Ölçek Toplam	271	110,03	16,94	-0,20	0,15	-0,26	0,30

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin sınıf düzeyine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
EİDOBÖ				
Belirginlik	0,61	1	548	0,43
Dayanıklılık	0,38	1	548	0,53
Durum Değiştirme	3,08	1	548	0,07
Geri Çekilme	4,83	1	548	0,07
Nüksetme	2,90	1	548	0,02*
Çatışma	0,16	1	548	0,68
Sorunlar	0,81	1	548	0,36
Ölçek Toplam	5,54	1	548	0,01*
EÖDBÖ				
Öz Denetim Başarısı	0,09	1	548	0,75
Öz Denetim Başarısızlığı	1,38	1	548	0,24
SDÖBÖ				
İletişim Becerileri	0,06	1	548	0,80
Problem Çözme Becerileri	0,23	1	548	0,62
Stresle Başa Çıkma Becerileri	0,58	1	548	0,44
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	0,39	1	548	0,52

Ölçek Toplam	0,00	1	548	0,97
--------------	------	---	-----	------

*p<0,05

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde, öz denetim becerileri düzeylerinde ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testine göre Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nde Nüksetme boyutu ve ölçek toplam puanı haricinde (p<0,05) diğer ölçeklerde varyansların homojen dağıldığı görülmüştür (p>0,05).

3. Ölçeklerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik T Testleri Sonuçları

Tablo 21. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi (t Testi)

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	t	p
Belirginlik	7. Sınıf	279	8,10	2,98	-0,111	0,912
	8. sınıf	271	8,13	3,14		
Dayanıklılık	7. Sınıf	279	8,08	3,18	0,190	0,850
	8. sınıf	271	8,03	3,34		
Durum Değişirme	7. Sınıf	279	8,74	3,38	0,137	0,891
	8. sınıf	271	8,70	3,60		
Geri Çekilme	7. Sınıf	279	6,39	3,46	-0,644	0,520
	8. sınıf	271	6,57	3,09		
Nüksetme	7. Sınıf	279	7,05	3,49	0,070	0,944
	8. sınıf	271	7,03	2,82		

Çatışma	7. Sınıf	279	6,39	2,84	0,096	0,924
	8. sınıf	271	6,37	3,06		
Sorunlar	7. Sınıf	279	6,44	3,08	0,104	0,917
	8. sınıf	271	6,41	2,66		
Ölçek Toplam	7. Sınıf	279	51,22	14,00	-0,039	0,968
	8. sınıf	271	51,27	15,32		

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumlarına göre sınıf düzeyleri açısından herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi için t testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puanına ve alt boyutlarının puanlarına göre sınıf düzeyi açısından herhangi bir farklılaşma görülmemektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi (t Testi)

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	t	p
Öz Denetim Başarısı	7. Sınıf	279	46,49	8,71	-0,094	0,925
	8. sınıf	271	46,56	8,68		
Öz Denetim Başarısızlığı	7. Sınıf	279	31,60	6,85	0,520	0,603
	8. sınıf	271	31,30	6,48		

Öğrencilerin öz denetim becerileri durumlarına göre sınıf düzeyleri açısından herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi için t testi yapılmıştır. Ölçeğin alt

boyutlarının puanlarına göre sınıf düzeyi açısından herhangi bir farklılaşma görülmemektedir.

Tablo 23. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi (t Testi)

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	t	p
İletişim Becerileri	7. Sınıf	279	25,27	4,71	-0,841	0,401
	8. sınıf	271	25,61	4,88		
Problem Çözme Becerileri	7. Sınıf	279	31,08	6,37	-0,038	0,970
	8. sınıf	271	31,10	6,60		
Stresle Başa Çıkma Becerileri	7. Sınıf	279	22,22	5,00	-1,283	0,200
	8. sınıf	271	22,75	4,74		
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	7. Sınıf	279	30,61	6,85	-0,030	0,976
	8. sınıf	271	30,63	7,16		
Ölçek Toplam	7. Sınıf	279	109,19	17,16	-0,631	0,528
	8. sınıf	271	110,11	16,91		

Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri durumlarına göre sınıf düzeyleri açısından herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi için t testi yapılmıştır. Ölçeğin toplam puanına ve alt boyutlarının puanlarına göre sınıf düzeyi açısından herhangi bir farklılaşma görülmemektedir.

4. Kardeş Sayısına Göre Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik ve Varyansların Homojenlik Analizleri

Tablo 24. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Kardeş Sayısına Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Tek	Belirginlik	26	8,42	3,03	-0,22	0,45	-1,25	0,88
Çocuk	Dayanıklılık	26	8,15	3,06	0,69	0,45	-0,00	0,88
	Durum Değişirme	26	9,00	4,15	0,14	0,45	-1,29	0,88
	Geri Çekilme	26	6,03	2,84	0,76	0,45	-0,16	0,88
	Nüksetme	26	7,26	2,94	0,08	0,45	-0,88	0,88
	Çatışma	26	6,61	2,74	1,04	0,45	2,08	0,88
	Sorunlar	26	6,15	2,12	1,26	0,45	2,95	0,88
	Ölçek Toplam	26	51,65	14,88	0,25	0,45	0,59	0,88
	2	Belirginlik	162	8,14	2,99	0,25	0,19	-0,59
Dayanıklılık		162	7,98	3,42	0,41	0,19	-0,77	0,37
Durum Değişirme		162	8,70	3,43	0,17	0,19	-0,79	0,37
Geri Çekilme		162	6,31	3,43	0,93	0,19	-0,03	0,37
Nüksetme		162	6,75	2,93	0,53	0,19	-0,38	0,37
Çatışma		162	6,37	3,37	0,97	0,19	-0,08	0,37
Sorunlar		162	6,35	2,70	0,79	0,19	0,25	0,37
Ölçek Toplam		162	50,65	16,31	0,41	0,19	-0,54	0,37
3	Belirginlik	198	8,17	3,06	0,40	0,17	-0,50	0,34
	Dayanıklılık	198	8,03	3,09	0,39	0,17	-0,47	0,34
	Durum Değişirme	198	8,61	3,37	0,16	0,17	-0,80	0,34
	Geri Çekilme	198	6,48	3,29	0,88	0,17	0,07	0,34
	Nüksetme	198	6,78	2,80	0,59	0,17	-0,04	0,34
	Çatışma	198	6,34	3,04	0,91	0,17	0,17	0,34
	Sorunlar	198	6,42	2,70	0,77	0,17	0,31	0,34
	Ölçek Toplam	198	50,86	14,13	0,30	0,17	-0,09	0,34

4	Belirginlik	95	8,25	3,18	0,25	0,24	-0,77	0,49
	Dayanıklılık	95	8,62	3,21	0,08	0,24	-0,83	0,49
	Durum Değiştirme	95	8,65	3,53	0,16	0,24	-0,72	0,49
	Geri Çekilme	95	6,50	3,01	0,50	0,24	-0,54	0,49
	Nüksetme	95	7,85	2,61	0,38	0,24	0,20	0,49
	Çatışma	95	6,51	2,75	0,48	0,24	-0,32	0,49
	Sorunlar	95	6,61	2,63	0,81	0,24	0,32	0,49
	Ölçek Toplam	95	53,01	14,21	-0,12	0,24	-0,61	0,49
5	Belirginlik	39	7,28	2,69	0,30	0,37	-0,66	0,74
	Dayanıklılık	39	7,51	3,19	0,40	0,37	-0,79	0,74
	Durum Değiştirme	39	9,02	3,62	0,06	0,37	-1,01	0,74
	Geri Çekilme	39	6,66	3,26	0,91	0,37	0,28	0,74
	Nüksetme	39	7,17	2,68	0,48	0,37	-0,24	0,74
	Çatışma	39	5,92	2,49	0,94	0,37	0,81	0,74
	Sorunlar	39	6,35	2,66	0,51	0,37	-0,46	0,74
	Ölçek Toplam	39	49,94	13,15	0,07	0,37	-0,30	0,74
5'ten	Belirginlik	30	8,10	3,50	0,25	0,42	-0,63	0,83
Fazla	Dayanıklılık	30	7,53	3,75	0,50	0,42	-0,69	0,83
	Durum Değiştirme	30	9,06	3,81	0,03	0,42	-1,08	0,83
	Geri Çekilme	30	7,53	3,85	0,25	0,42	-1,34	0,83
	Nüksetme	30	7,30	2,84	0,29	0,42	-0,50	0,83
	Çatışma	30	6,70	3,53	0,90	0,42	0,11	0,83
	Sorunlar	30	6,56	3,16	0,34	0,42	-1,17	0,83
	Ölçek Toplam	30	52,80	19,26	-0,03	0,42	-0,79	0,83

Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin kardeş sayısına göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık

ve basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Kardeş Sayısına Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Tek	Denetim Başarısı	26	48,26	9,43	-1,57	0,45	2,48	0,88
Çocuk	Denetim Başarısızlığı	26	31,69	5,80	1,13	0,45	2,92	0,88
2	Denetim Başarısı	162	46,65	8,75	-0,09	0,19	-0,35	0,37
	Denetim Başarısızlığı	162	30,84	6,65	0,07	0,19	-0,66	0,37
3	Denetim Başarısı	198	46,23	9,04	0,01	0,17	-0,10	0,34
	Denetim Başarısızlığı	198	31,68	6,82	0,27	0,17	-0,03	0,34
4	Denetim Başarısı	95	46,89	8,79	-0,19	0,24	-0,41	0,49
	Denetim Başarısızlığı	95	31,65	6,85	0,16	0,24	0,67	0,49
5	Denetim Başarısı	39	45,79	6,85	0,48	0,37	-0,12	0,74
	Denetim Başarısızlığı	39	32,66	6,24	0,24	0,37	-0,28	0,74
5'ten	Denetim Başarısı	30	46,13	7,47	0,33	0,42	-1,02	0,83
Fazla	Denetim Başarısızlığı	30	30,76	6,38	0,14	0,42	-0,51	0,83

Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin kardeş sayısına göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Kardeş Sayısına Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Tek	İletişim Becerileri	26	24,47	4,26	-0,90	0,45	0,26	0,88
Çocuk	Problem Çözme	26	31,34	6,88	-0,88	0,45	1,66	0,88
	Stresle Başa Çıkma	26	22,73	4,48	-0,69	0,45	0,37	0,88

	Kendilik Değeri	26	31,53	6,80	-1,08	0,45	0,77	0,88
	Ölçek Toplam	26	110,03	16,59	-1,03	0,45	0,50	0,88
2	İletişim Becerileri	162	25,91	5,03	-0,21	0,19	-0,41	0,37
	Problem Çözme	162	31,32	6,93	-0,29	0,19	-0,42	0,37
	Stresle Başa Çıkma	162	22,35	4,89	0,07	0,19	-0,48	0,37
	Kendilik Değeri	162	30,98	7,08	-0,21	0,19	0,59	0,37
	Ölçek Toplam	162	110,58	18,05	-0,24	0,19	-0,51	0,37
3	İletişim Becerileri	198	25,45	4,61	-0,11	0,17	-0,24	0,34
	Problem Çözme	198	30,88	6,45	-0,17	0,17	-0,27	0,34
	Stresle Başa Çıkma	198	22,52	4,74	0,16	0,17	-0,27	0,34
	Kendilik Değeri	198	30,51	7,16	-0,66	0,17	-0,43	0,34
	Ölçek Toplam	198	109,37	16,64	-0,20	0,17	-0,08	0,34
4	İletişim Becerileri	95	25,29	4,80	-0,35	0,24	-0,36	0,49
	Problem Çözme	95	31,41	6,12	-0,19	0,24	-0,56	0,49
	Stresle Başa Çıkma	95	22,52	4,88	0,01	0,24	-0,37	0,49
	Kendilik Değeri	95	30,67	6,76	-0,73	0,24	0,04	0,49
	Ölçek Toplam	95	109,90	16,59	-0,25	0,24	0,32	0,49
5	İletişim Becerileri	39	24,79	5,44	0,55	0,37	0,57	0,74
	Problem Çözme	39	31,35	5,21	-0,06	0,37	-0,83	0,74
	Stresle Başa Çıkma	39	22,02	5,20	0,07	0,37	-0,84	0,74
	Kendilik Değeri	39	29,84	6,42	-0,55	0,37	-0,21	0,74
	Ölçek Toplam	39	108,02	15,94	-0,01	0,37	-0,43	0,74
5'ten Fazla	İletişim Becerileri	30	25,00	4,19	0,46	0,42	0,27	0,83
	Problem Çözme	30	29,63	6,69	-0,22	0,42	0,97	0,83
	Stresle Başa Çıkma	30	23,16	5,86	-0,06	0,42	-0,90	0,83
	Kendilik Değeri	30	29,53	7,39	-0,52	0,42	-0,76	0,83
	Ölçek Toplam	30	107,33	17,89	0,26	0,42	0,35	0,83

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin kardeş sayısına göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
EİDOBÖ				
Belirginlik	0,51	5	544	0,76
Dayanıklılık	0,85	5	544	0,51
Durum Değişirme	0,70	5	544	0,62
Geri Çekilme	1,39	5	544	0,22
Nüksetme	0,62	5	544	0,68
Çatışma	2,46	5	544	0,03*
Sorunlar	1,59	5	544	0,16
Ölçek Toplam	2,13	5	544	0,06
EÖDBÖ				
Öz Denetim Başarısı	0,81	5	544	0,54
Öz Denetim Başarısızlığı	0,74	5	544	0,58
SDÖBÖ				
İletişim Becerileri	0,83	5	544	0,52
Problem Çözme Becerileri	0,88	5	544	0,49
Stresle Başa Çıkma Becerileri	1,05	5	544	0,38
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	0,50	5	544	0,77
Ölçek Toplam	0,75	5	544	0,58

*p<0,05

Tek yönlü ANOVA’da gruplar arası farklılığı belirleyen post hoc testine karar verebilmek için varyansların Homojenliği test edilmiştir. Levene testine göre varyansların homojen olduğu durumlarda ($p>0,05$) post hoc testlerinden Tukey HSD ve varyansların homojen dağılmadığı durumlarda ($p<0,05$) Dunnett’s C testi kullanılmıştır.

3. Ölçeklerin Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik ANOVA Testleri Sonuçları

Tablo 28. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
Belirginlik	Gruplararası	32,062	5	6,412	0,682	0,637	
	Gruplariçi	5116,777	544	6,412			
	Toplam	5148,838	549				
Dayanıklılık	Gruplararası	51,305	5	10,261	0,965	0,438	
	Gruplariçi	5781,715	544	10,628			
	Toplam	5833,020	549				
Durum Değişirme	Gruplararası	11,868	5	2,374	0,194	0,965	
	Gruplariçi	6672,570	544	12,266			
	Toplam	6684,438	549				
Geri Çekilme	Gruplararası	44,170	5	8,834	0,811	0,542	
	Gruplariçi	5927,241	544	10,896			
	Toplam	5971,411	549				
Nüksetme	Gruplararası	92,240	5	18,448	2,330	0,041*	
	Gruplariçi	4307,798	544	7,919			
	Toplam	4400,038	549				
Çatışma	Gruplararası	14,602	5	2,920	0,308	0,908	
	Gruplariçi	5157,682	544	9,919			

	Toplam	5172,284	549			
Sorunlar	Gruplararası	6,675	5	1,335	0,184	0,969
	Gruplariçi	3950,060	544	7,261		
	Toplam	3956,735	549			
Ölçek	Gruplararası	536,701	5	7,231	0,462	0,805
	Gruplariçi	124115,670	544	228,154		
	Toplam	12462,371	549			

*p<.05 1=Tek çocuk, 2= İki kardeş, 3= Üç kardeş, 4= Dört kardeş, 5=Beş kardeş, 6=Beş kardeşten fazlası

Tablo 28'e göre dijital oyun bağımlılığının 'Nüksetme' alt boyutundan alınan puanların kardeş sayısı değişkeni ile anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur (F=2,330; p=0,041). Nüksetme alt boyutunda farkın hangi kardeş sayısından kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Can, 2023: 154). Tukey HSD sonucunda kardeş sayısı iki olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=6,75$), kardeş sayısı dört olan ($\bar{X}=7,85$) öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Ayrıca kardeş sayısı üç olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=6,78$), kardeş sayısı dört olan ($\bar{X}=7,85$) öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Tablo 29. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
Öz	Gruplararası	136,537	5	27,307	0,359	0,876	
Denetim	Gruplariçi	41352,374	544	76,015			
Başarısı	Toplam	41488,911	549				
Öz	Gruplararası	147,434	5	29,487	0,661	0,653	
Denetim	Gruplariçi	24256,836	544	44,590			
Başarısızlığı	Toplam	24404,271	549				

Tablo 29'a göre öz denetim becerileri alt boyutlarından alınan puanlar ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 30. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
İletişim Becerileri	Gruplararası	87,305	5	17,461	0,758	0,580	
	Gruplariçi	12528,334	544	23,030			
	Toplam	12612,638	549				
Problem Çözme Becerileri	Gruplararası	95,467	5	19,093	0,452	0,812	
	Gruplariçi	22984,804	544	42,251			
	Toplam	23080,271	549				
Stresle Başa Çıkma Becerisi	Gruplararası	26,835	5	5,367	0,223	0,952	
	Gruplariçi	13064,549	544	24,016			
	Toplam	13091,384	549				
Kendilik Değeri	Gruplararası	104,530	5	20,906	0,424	0,832	
	Gruplariçi	26830,314	544	49,320			
	Toplam	26934,844	549				
Ölçek Toplam	Gruplararası	429,313	5	85,863	0,294	0,216	
	Gruplariçi	158824,550	544	291,957			
	Toplam	159253,864	549				

Tablo 30'a göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin toplam ve alt boyutlarından alınan puanlar ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

4. Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik ve Varyansların Homojenlik Analizleri

Tablo 31. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Kötü	Belirginlik	42	7,61	3,31	0,62	0,36	0,48	0,71
	Dayanıklılık	42	6,78	3,07	0,65	0,36	-0,61	0,71
	Durum Değişirme	42	8,83	4,13	0,14	0,36	-1,35	0,71
	Geri Çekilme	42	6,54	3,44	0,60	0,36	0,52	0,71
	Nüksetme	42	6,28	2,94	0,88	0,36	0,71	0,71
	Çatışma	42	5,85	2,81	1,20	0,36	1,62	0,71
	Sorunlar	42	6,33	3,04	0,83	0,36	-0,01	0,71
	Ölçek Toplam	42	48,26	16,71	0,47	0,36	-0,34	0,71
Orta	Belirginlik	273	8,33	2,90	0,29	0,14	-0,49	0,29
	Dayanıklılık	273	8,35	3,24	0,34	0,14	-0,68	0,29
	Durum Değişirme	273	9,24	3,23	0,07	0,14	-0,70	0,29
	Geri Çekilme	273	6,59	3,31	0,83	0,14	-0,05	0,29
	Nüksetme	273	7,19	2,78	0,35	0,14	-0,44	0,29
	Çatışma	273	6,47	2,99	0,78	0,14	-0,13	0,29
	Sorunlar	273	6,52	2,62	0,69	0,14	0,97	0,29
	Ölçek Toplam	273	52,72	14,69	0,29	0,14	-0,32	0,29
İyi	Belirginlik	189	7,83	3,03	0,29	0,17	-0,75	0,35
	Dayanıklılık	189	7,88	3,11	0,25	0,17	-0,69	0,35
	Durum Değişirme	189	8,33	3,55	0,25	0,17	-0,86	0,35
	Geri Çekilme	189	6,18	3,13	0,89	0,17	0,06	0,35
	Nüksetme	189	7,00	2,71	0,35	0,17	-0,49	0,35
	Çatışma	189	6,35	2,66	0,78	0,17	0,25	0,35
	Sorunlar	189	6,42	2,70	0,77	0,17	0,31	0,35
	Ölçek Toplam	189	50,02	14,90	0,14	0,17	-0,51	0,35

Çok İyi Belirginlik	46	8,50	3,72	0,13	0,35	-0,92	0,68
Dayanıklılık	46	8,17	3,79	0,41	0,35	-0,90	0,68
Durum Değişirme	46	7,08	3,45	0,72	0,35	-0,09	0,68
Geri Çekilme	46	7,02	3,70	0,89	0,35	0,06	0,68
Nüksetme	46	6,97	3,38	0,84	0,35	0,21	0,68
Çatışma	46	6,19	3,37	1,23	0,35	1,09	0,68
Sorunlar	46	6,26	2,84	0,82	0,35	0,55	0,68
Ölçek Toplam	46	50,21	15,90	0,31	0,35	-0,22	0,68

Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeau, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 32. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Kötü	Denetim Başarısı	42	46,54	10,28	-0,22	0,36	-0,15	0,71
	Denetim Başarısızlığı	42	32,95	7,23	0,26	0,36	-0,73	0,71
Orta	Denetim Başarısı	273	46,02	8,50	-0,11	0,14	0,29	0,29
	Denetim Başarısızlığı	273	31,30	6,64	0,32	0,14	0,35	0,29
İyi	Denetim Başarısı	189	47,35	8,49	-0,10	0,17	-0,40	0,35
	Denetim Başarısızlığı	189	31,86	6,73	0,07	0,17	-0,44	0,35
Çok iyi	Denetim Başarısı	46	46,15	9,07	0,10	0,35	-0,41	0,68
	Denetim Başarısızlığı	46	31,71	5,57	0,22	0,35	-0,27	0,68

Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki çarpıklık ve

basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 33. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
Kötü	İletişim Becerileri	42	25,35	5,54	-0,23	0,36	-0,49	0,71
	Problem Çözme	42	30,64	7,51	-0,30	0,36	-0,29	0,71
	Stresle Başa Çıkma	42	23,73	4,45	0,05	0,36	-0,19	0,71
	Kendilik Değeri	42	30,54	7,24	-0,75	0,36	-0,41	0,71
	Ölçek Toplam	42	110,28	18,97	-0,85	0,36	-0,23	0,71
Orta	İletişim Becerileri	273	25,00	4,80	-0,02	0,14	-0,39	0,29
	Problem Çözme	273	31,18	6,41	-0,33	0,14	-0,32	0,29
	Stresle Başa Çıkma	273	21,83	4,80	-0,01	0,14	-0,72	0,29
	Kendilik Değeri	273	29,97	7,14	-0,57	0,14	-0,52	0,29
	Ölçek Toplam	273	107,99	16,97	-0,33	0,14	-0,38	0,29
İyi	İletişim Becerileri	189	26,00	4,50	-0,21	0,17	0,30	0,35
	Problem Çözme	189	31,34	6,19	-0,28	0,17	0,14	0,35
	Stresle Başa Çıkma	189	22,95	5,01	0,10	0,17	-0,29	0,35
	Kendilik Değeri	189	31,16	6,84	-0,35	0,17	0,86	0,35
	Ölçek Toplam	189	111,46	16,53	-0,13	0,17	0,06	0,35
Çok İyi	İletişim Becerileri	46	25,80	5,04	-0,02	0,35	-0,48	0,68
	Problem Çözme	46	29,91	7,09	0,37	0,35	-0,36	0,68
	Stresle Başa Çıkma	46	23,30	4,77	0,34	0,35	-0,36	0,68
	Kendilik Değeri	46	32,36	6,24	-0,58	0,35	-0,49	0,68
	Ölçek Toplam	46	111,39	17,12	0,07	0,35	-0,30	0,68

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeaua, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 34. Öğrencilerin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
EİDOBÖ				
Belirginlik	2,51	3	546	0,58
Dayanıklılık	1,24	3	546	0,29
Durum Değiştirme	3,10	3	546	0,26
Geri Çekilme	1,09	3	546	0,35
Nüksetme	0,85	3	546	0,46
Çatışma	0,62	3	546	0,60
Sorunlar	1,11	3	546	0,34
Ölçek Toplam	0,25	3	546	0,85
EÖDBÖ				
Öz Denetim Başarısı	1,06	3	546	0,36
Öz Denetim Başarısızlığı	1,31	3	546	0,26
SDÖBÖ				
İletişim Becerileri	1,94	3	546	0,12
Problem Çözme Becerileri	1,63	3	546	0,18
Stresle Başa Çıkma Becerileri	0,29	3	546	0,82
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	0,82	3	546	0,48
Ölçek Toplam	0,61	3	546	0,60

*p<0,05

Tek yönlü ANOVA’da gruplar arası farklılığı belirleyen post hoc testine karar verebilmek için varyansların Homojenliği test edilmiştir. Levene testine göre varyansların homojen olduğu durumlarda ($p>0,05$) post hoc testlerinden Scheffe ile LSD ve varyansların homojen dağılmadığı durumlarda ($p<0,05$) Dunnett’s C testi kullanılmıştır.

5. Ölçeklerin Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Değişkenine Yönelik ANOVA Testleri Sonuçları

Tablo 35. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
Belirginlik	Gruplararası	44,851	3	14,950	1,599	0,189	
	Gruplariçi	5103,987	546	9,348			
	Toplam	5148,838	549				
Dayanıklılık	Gruplararası	99,080	3	33,027	3,145	0,025*	2-1
	Gruplariçi	5733,940	546	10,502			
	Toplam	5833,020	549				
Durum Değiştirme	Gruplararası	226,068	3	75,356	6,371	0,001*	2-3
	Gruplariçi	6458,370	546	11,829			
	Toplam	6684,438	549				
Geri Çekilme	Gruplararası	33,832	3	11,277	1,037	0,376	
	Gruplariçi	5937,579	546	10,875			
	Toplam	5971,411	549				
Nüksetme	Gruplararası	31,170	3	10,390	1,298	0,274	
	Gruplariçi	4368,868	546	8,002			
	Toplam	4400,038	549				
Çatışma	Gruplararası	15,828	3	5,276	0,559	0,643	
	Gruplariçi						
	Toplam						

	Gruplariçi	5156,456	546	9,444		
	Toplam	5172,284	549			
Sorunlar	Gruplararası	4,858	6	1,619	0,224	0,880
	Gruplariçi	3951,876	546	7,238		
	Toplam	3956,735	549			
Ölçek	Gruplararası	1306,569	3	435,523	1,928	0,124
	Gruplariçi	123335,802	546	225,890		
	Toplam	124642,371	549			

*p<.05 1=Kötü, 2= Orta düzey, 3= İyi, 4= Çok iyi

Tablo 35'e göre dijital oyun bağımlılığının 'Dayanıklılık' (F=3,145; p=0,025) ve 'Durum değiştirme' (F=6,371; p=0,001) alt boyutları ile maddi durum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Dayanıklılık alt boyutunda farkın hangi maddi düzeyden kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi gruplardaki örneklem sayıları arasındaki farkın olması durumunda kullanılmaktadır (Can, 2023: 154). Scheffe testi sonuçlarına göre, maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri (\bar{X} =8,35) maddi durumu kötü (\bar{X} =6,78) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Durum değiştirme alt boyutunda farkın hangi maddi düzeyden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Dunnett's C testi yapılmıştır. Dunnett's C testi grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Can, 2023: 154). Dunnett's C sonuçlarına göre maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri (\bar{X} =9,24) maddi durumu iyi (\bar{X} =8,33) ve çok iyi (\bar{X} =7,08) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 36. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
Öz Denetim Başarısı	Gruplararası	207,169	5	69,053	0,913	0,434	
	Gruplariçi	41281,742	544	75,608			
	Toplam	41488,911	549				
Öz Denetim Başarısızlığı	Gruplararası	335,072	5	111,691	2,534	0,056	
	Gruplariçi	24069,199	544	44,083			
	Toplam	24404,271	549				

*p<.05 1=Kötü, 2= Orta düzey, 3= İyi, 4= Çok iyi

Tablo 36'ya göre öz denetim becerilerinin alt boyutlarından alınan puanlar ile ailenin maddi durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 37. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
İletişim Becerileri	Gruplararası	118,765	5	39,588	1,730	0,160	
	Gruplariçi	12469,873	544	22,888			
	Toplam	12615,638	549				
Problem Çözme Becerileri	Gruplararası	86,858	5	28,953	0,688	0,560	
	Gruplariçi	22993,413	544	42,112			
	Toplam	23080,271	549				
Stresle Başa Çıkma Becerisi	Gruplararası	254,705	5	84,902	3,611	0,013*	
	Gruplariçi	12836,679	544	23,510			
	Toplam	13091,384	549				
Kendilik Değeri	Gruplararası	312,041	5	104,014	2,133	0,095	
	Gruplariçi	26622,803	544	48,760			
	Toplam	26934,844	549				

Ölçek	Gruplararası	1529,324	5	509,775	1,765	0,153
Toplam	Gruplarıçi	157724,540	544	288,873		
	Toplam	159253,864	549			

*p<.05 1=Kötü, 2= Orta düzey, 3= İyi, 4= Çok iyi

Tablo 37'ye göre sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin 'Stresle başa çıkma' alt boyutunun ($F=3,611$; $p=0,013$) ailenin maddi durumu değişkeni ile anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Stresle başa çıkma alt boyutunda farkın hangi maddi durum düzeyinden kaynaklandığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğunda kullanılmakta olup hataya karşı daha toleranslı bir testtir (Can, 2023: 154). LSD testi sonucunda göre, maddi durumu kötü düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri düzeyleri ($\bar{X}=23,73$), maddi durumu orta düzeyde ($\bar{X}=21,83$) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri düzeyleri ($\bar{X}=21,83$), maddi durumu iyi düzeyde ($\bar{X}=22,95$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

6. Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süre Değişkenine Göre Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik ve Varyansların Homojenlik Analizleri

Tablo 38. Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süreye Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
1-2 saat	Belirginlik	225	6,76	2,71	0,63	0,16	0,02	0,32
	Dayanıklılık	225	6,75	2,97	0,71	0,16	-0,56	0,32
	Durum Değiştirme	225	8,00	3,38	0,35	0,16	-0,72	0,32
	Geri Çekilme	225	5,69	3,06	1,19	0,16	0,86	0,32
	Nüksetme	225	6,44	2,74	0,61	0,16	0,10	0,32
	Çatışma	225	5,73	2,96	1,30	0,16	1,17	0,32
	Sorunlar	225	5,76	2,62	1,15	0,16	1,15	0,32

	Ölçek Toplam	225	45,16	15,03	0,71	0,16	0,35	0,32
3-4 saat	Belirginlik	192	8,21	2,81	0,35	0,17	-0,53	0,34
	Dayanıklılık	192	7,38	3,00	0,33	0,17	-0,55	0,34
	Durum Değişirme	192	8,96	3,46	0,04	0,17	-0,85	0,34
	Geri Çekilme	192	6,47	3,19	0,81	0,17	-0,09	0,34
	Nüksetme	192	7,42	2,69	0,33	0,17	-0,26	0,34
	Çatışma	192	6,51	2,85	0,73	0,17	0,14	0,34
	Sorunlar	192	6,71	2,64	0,61	0,17	-0,07	0,34
	Ölçek Toplam	192	52,57	13,75	0,23	0,17	-0,25	0,34
5-6 saat	Belirginlik	63	9,65	2,30	-0,01	0,30	-0,30	0,59
	Dayanıklılık	63	9,80	2,87	-0,20	0,30	-0,60	0,59
	Durum Değişirme	63	9,61	3,27	0,01	0,30	-0,72	0,59
	Geri Çekilme	63	7,46	3,22	0,53	0,30	-0,36	0,59
	Nüksetme	63	7,82	2,62	0,20	0,30	-0,86	0,59
	Çatışma	63	7,36	3,46	0,50	0,30	-0,73	0,59
	Sorunlar	63	6,84	2,39	0,85	0,30	1,14	0,59
	Ölçek Toplam	63	58,56	12,50	0,25	0,30	-0,49	0,59
7 saat ve üstü	Belirginlik	70	10,82	2,91	-0,39	0,28	-0,35	0,56
	Dayanıklılık	70	10,12	3,24	0,02	0,28	-1,03	0,56
	Durum Değişirme	70	9,55	3,66	-0,00	0,28	-0,89	0,56
	Geri Çekilme	70	8,18	3,53	0,17	0,28	-0,84	0,56
	Nüksetme	70	7,22	3,28	0,57	0,28	-0,34	0,56
	Çatışma	70	7,25	3,18	0,61	0,28	-0,39	0,56
	Sorunlar	70	6,72	2,77	0,20	0,28	-0,42	0,56
	Ölçek Toplam	70	60,57	12,04	0,15	0,28	-0,53	0,56

Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin gün içerisinde oyuna ayrılan süre değişkenine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeau, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 39. Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süreye Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
1-2 saat	Denetim Başarısı	225	47,35	8,59	-0,45	0,16	0,02	0,32
	Denetim Başarısızlığı	225	32,52	6,49	0,15	0,16	0,21	0,32
3-4 saat	Denetim Başarısı	192	47,15	8,37	0,27	0,17	-0,04	0,34
	Denetim Başarısızlığı	192	31,71	6,88	0,13	0,17	-0,33	0,34
5-6 saat	Denetim Başarısı	63	46,39	8,61	0,07	0,30	-0,60	0,59
	Denetim Başarısızlığı	63	29,66	6,18	0,17	0,30	-0,89	0,59
7 saat	Denetim Başarısı	70	42,31	8,90	0,06	0,28	0,65	0,56
üstü	Denetim Başarısızlığı	70	31,62	6,55	0,75	0,28	0,72	0,56

Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin gün içerisinde oyuna ayrılan süre değişkenine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeau, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 40. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süreye Göre Normallik Analizi

Gruplar	Ölçekler	n	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
					İstatistik	SH	İstatistik	SH
1-2 saat	İletişim Becerileri	225	25,54	4,96	-0,00	0,16	-0,27	0,32
	Problem Çözme	225	32,22	6,23	-0,23	0,16	-0,58	0,32
	Stresle Başa Çıkma	225	23,32	4,73	-0,02	0,16	-0,39	0,32
	Kendilik Değeri	225	30,57	6,97	-0,30	0,16	0,56	0,32

	Ölçek Toplam	225	111,67	17,03	-0,17	0,16	-0,31	0,32
3-4 saat	İletişim Becerileri	192	25,79	4,67	-0,27	0,17	-0,08	0,34
	Problem Çözme	192	31,45	6,11	-0,28	0,17	0,12	0,34
	Stresle Başa Çıkma	192	22,58	4,95	0,09	0,17	-0,35	0,34
	Kendilik Değeri	192	30,98	7,03	-0,72	0,17	-0,40	0,34
	Ölçek Toplam	192	110,81	16,57	-0,20	0,17	-0,20	0,34
5-6 saat	İletişim Becerileri	63	25,25	4,77	-0,18	0,30	-0,32	0,59
	Problem Çözme	63	30,41	6,11	-0,37	0,30	0,21	0,59
	Stresle Başa Çıkma	63	21,44	4,71	0,09	0,30	-0,73	0,59
	Kendilik Değeri	63	30,39	6,95	-0,66	0,30	0,25	0,59
	Ölçek Toplam	63	107,50	16,06	-0,61	0,30	0,54	0,59
7 saat ve üstü	İletişim Becerileri	70	24,31	4,46	-0,10	0,28	-0,24	0,56
	Problem Çözme	70	27,07	7,07	0,21	0,28	0,03	0,56
	Stresle Başa Çıkma	70	20,44	4,63	0,20	0,28	-0,40	0,56
	Kendilik Değeri	70	30,00	7,16	-0,63	0,28	-0,42	0,56
	Ölçek Toplam	70	101,82	17,03	-0,09	0,28	-0,34	0,56

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin gün içerisinde oyuna ayrılan süre değişkenine göre normallik analizi sonucuna bakıldığında ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin Jondeau, ve Rockinger'e (2003: 1706), göre 'normal dağılım' aralığı olarak kabul edilen -3 ve +3 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 41. Öğrencilerin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süreye Göre Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Varyansların Homojenlik Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
EİDOBÖ				
Belirginlik	1,67	3	546	0,17
Dayanıklılık	0,74	3	546	0,52

Durum Değişirme	0,60	3	546	0,61
Geri Çekilme	0,81	3	546	0,48
Nüksetme	1,78	3	546	0,14
Çatışma	2,12	3	546	0,09
Sorunlar	0,96	3	546	0,41
Ölçek Toplam	1,37	3	546	0,25
EÖDBÖ				
Öz Denetim Başarısı	0,14	3	546	0,93
Öz Denetim Başarısızlığı	0,58	3	546	0,62
SDÖBÖ				
İletişim Becerileri	0,57	3	546	0,62
Problem Çözme Becerileri	0,96	3	546	0,41
Stresle Başa Çıkma Becerileri	0,19	3	546	0,90
Kendilik Değerini Artıran Beceriler	0,14	3	546	0,93
Ölçek Toplam	0,36	3	546	0,77

*p<0,05

Tek yönlü ANOVA’da gruplar arası farklılığı belirleyen post hoc testine karar verebilmek için varyansların Homojenliği test edilmiştir. Levene testine göre varyansların homojen olduğu durumlarda ($p>0,05$) post hoc testlerinden Scheffe ve varyansların homojen dağılmadığı durumlarda ($p<0,05$) Dunnett’s C testi kullanılmıştır.

7. Ölçeklerin Gün İçerisinde Oyuna Ayrılan Süre Değişkenine Yönelik ANOVA Testleri Sonuçları

Tablo 42. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin gün içerisinde oyuna ayrılan süreye göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
-------------------	-----------------	-----	--------------------	---	---	---------------------------

Belirginlik	Gruplararası	1073,783	5	357,928	47,957	0,001*	1-2	2-3
	Gruplarıçi	4075,055	544	7,463			1-3	2-4
	Toplam	5148,838	549				1-4	
Dayanıklılık	Gruplararası	882,928	5	294,309	32,463	0,001*	1-2	2-3
	Gruplarıçi	4950,092	544	10,502			1-3	2-4
	Toplam	5833,020	549				1-4	
Durum Değişirme	Gruplararası	228,497	5	76,166	6,442	0,001*	1-2	
	Gruplarıçi	6455,941	544	11,824			1-3	
	Toplam	6684,438	549				1-4	
Geri Çekilme	Gruplararası	403,418	5	134,473	13,186	0,000*	1-3	2-4
	Gruplarıçi	5567,993	544	10,198			1-4	
	Toplam	5971,411	549					
Nüksetme	Gruplararası	150,348	5	50,116	6,439	0,001*	1-2	
	Gruplarıçi	4249,690	544	7,783			1-3	
	Toplam	4400,038	549					
Çatışma	Gruplararası	212,330	5	70,777	7,791	0,001*	1-3	
	Gruplarıçi	4959,954	544	9,084			1-4	
	Toplam	5172,284	549					
Sorunlar	Gruplararası	188,941	5	62,980	9,127	0,001*	1-2	
	Gruplarıçi	3767,793	544	6,901			1-3	
	Toplam	3956,735	549				1-4	
Ölçek Toplam	Gruplararası	18142,731	5	6047,577	31,005	0,001*	1-2	2-3
	Gruplarıçi	106499,640	544	195,054			1-3	2-4
	Toplam	124642,371	549				1-4	

*p<.05: 1=1-2 saat, 2=3-4 saat, 3=5-6 saat, 4=7 saat ve üzeri

Tablo 42'ye göre dijital oyun bağımlılığı toplam puanları ve alt boyutlarından hepsinden alınan puanların gün içerisinde oyuna ayrılan süre ile anlamlı bir farklılaştığı bulunmuştur. Belirginlik ($F=47,957$; $p=0,001$) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi gruplardaki örneklem sayıları arasındaki farkın olması durumunda kullanılmaktadır (Can, 2023: 154). Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=6,76$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat ($\bar{X}=8,21$), 5-6 saat ($\bar{X}=9,65$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=10,82$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Aynı zamanda gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=8,21$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat ($\bar{X}=9,65$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=10,82$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Dayanıklılık ($F=32,463$; $p=0,001$) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=6,75$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat ($\bar{X}=8,26$), 5-6 saat ($\bar{X}=9,80$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=10,12$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Aynı zamanda gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=8,26$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat ($\bar{X}=9,80$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=10,12$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Durum değiştirme ($F=6,442$; $p=0,001$) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=8,00$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat ($\bar{X}=8,96$), 5-6 saat ($\bar{X}=9,61$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=9,55$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Geri çekilme ($F=13,186$; $p=0,001$) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=5,69$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat ($\bar{X}=9,61$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=9,55$) olan

öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Aynı zamanda gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=8,96$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=9,55$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Nüksetme ($F=6,439$; $p=0,001$) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=6,44$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat ($\bar{X}=7,42$) ve 5-6 saat ve üzeri ($\bar{X}=7,82$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Çatışma ($F=7,791$; $p=0,001$) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=5,73$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat ($\bar{X}=7,36$), ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=7,22$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Sorunlar ($F=9,127$; $p=0,001$) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=5,76$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat ($\bar{X}=6,71$), 5-6 saat ($\bar{X}=7,36$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=7,25$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Dijital oyun bağımlılığı ($F=31,005$; $p=0,001$) toplam puanında farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=45,16$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat ($\bar{X}=52,57$), 5-6 saat ($\bar{X}=58,57$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=60,57$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Aynı zamanda gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ($\bar{X}=52,57$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat ($\bar{X}=58,57$) ve 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=60,57$) olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Tablo 43. Öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin gün içerisinde oyuna ayrılan süreye göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
Öz	Gruplararası	1472,570	5	490,857	6,697	0,001*	1-4
Denetim	Gruplariçi	40016,340	544	73,290			2-4
Başarısı	Toplam	41488,911	549				
Öz	Gruplararası	568,621	5	189,540	4,342	0,005*	1-3
Denetim	Gruplariçi	23835,650	544	43,655			
Başarısızlığı	Toplam	24404,271	549				

*p<.05: 1=1-2 saat, 2=3-4 saat, 3=5-6 saat, 4=7 saat ve üzeri

Tablo 43'e göre öz denetim becerileri alt boyutlarının hepsinden alınan puanların gün içerisinde oyuna ayrılan süre ile anlamlı bir farklılaştığı bulunmuştur. Öz denetim başarısı (F=6,697; p=0,001) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin öz denetim başarıları (\bar{X} =47,35), gün içerisinde oyuna ayırdığı 7 saat ve üzeri (\bar{X} =42,31) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin öz denetim başarıları (\bar{X} =47,15), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri (\bar{X} =42,31) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Öz denetim başarısızlığı (F=4,432; p=0,005) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin öz denetim başarısızlıkları (\bar{X} =32,52), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat (\bar{X} =29,66) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 44. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin gün içerisinde oyuna ayrılan süreye göre incelenmesi (One Way ANOVA Testi)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
İletişim	Gruplararası	117,689	5	39,230	1,714	0,163	
Becerileri	Gruplariçi	124497,949	544	22,890			

	Toplam	12615,638	549				
Problem	Gruplararası	1475,340	5	491,780	12,428	0,001*	1-4
Çözme	Gruplarıçi	21604,931	544	39,519			2-4
Becerileri	Toplam	23080,271	549				3-4
Stresle	Gruplararası	522,228	5	174,076	7,562	0,001*	1-4
Başa Çıkma	Gruplarıçi	12569,156	544	23,020			2-4
Becerisi	Toplam	13091,384	549				
Kendilik	Gruplararası	55,922	5	18,641	0,379	0,768	
Değeri	Gruplarıçi	26878,921	544	49,229			
	Toplam	26934,844	549				
Ölçek	Gruplararası	5756,239	5	1918,746	6,825	0,001*	1-4
Toplam	Gruplarıçi	153497,624	544	281,131			2-4
	Toplam	159253,864	549				

*p<.05: 1=1-2 saat, 2=3-4 saat, 3=5-6 saat, 4=7 saat ve üzeri

Tablo 44'e göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ve 'Problem çözme becerileri ve Stresle başa çıkma becerisi' alt boyutlarından alınan puanların gün içerisinde oyuna ayrılan süre ile anlamlı bir farklılaştığı bulunmuştur. Problem çözme (F=12,428; p=0,001) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin problem çözme becerileri (\bar{X} =32,22), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri (\bar{X} =27,07) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin problem çözme becerileri (\bar{X} =31,45), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri (\bar{X} =27,07) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat olan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri (\bar{X} =30,41), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri (\bar{X} =27,07) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Stresle başa çıkma ($F=7,562$; $p=0,001$) alt boyutunda farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri ($\bar{X}=23,32$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=20,44$) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri ($\bar{X}=30,98$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=20,44$) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ($F=6,825$; $p=0,001$) toplam puanında farkın hangi süreden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ($\bar{X}=111,67$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=101,82$) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ($\bar{X}=110,81$), gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=101,82$) olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

8. Ölçeklerin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 45. Öz Denetim Becerileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Pearson Korelasyon Testi

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Dijital Oyun Bağımlılığı	-							
2. Öz Denetim Başarısı	-,117**	-						
3.Öz Denetim Başarısızlığı	-,276**	,016**	-					
4.Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri	-,315**	,599**	-,064	-				
5.İletişim Becerisi	-,169**	,341**	-,201**	,738**	-			
6.Problem	-,284**	,562**	-,059	,806**	,522**	-		

Çözme Becerisi

7. Stresle Başa Çıkma Becerisi	-,203**	,460**	0,49	,616**	,280**	,404**	-
8. Kendilik Değerini Artıran Beceriler	-,247**	,382**	,071	,751**	,433**	,369**	,235**

**p<.01

Tablo 45'e bakıldığında Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizi ile bu değişkenlerin birlikte değişme yönleri ve kuvvetleri görülmektedir. Dijital oyun bağımlılığının öz denetim becerilerinin alt boyutları ilişkisine bakıldığında öz denetim başarısı alt boyutu ile ($r = -.117, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde ve öz denetim başarısızlığı alt boyutu ile ($r = -.276, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığının sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları ilişkisine bakıldığında sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ($r = -.315, p < .01$) negatif yönlü orta düzeyde, iletişim becerisi alt boyutu ile ($r = -.169, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde, problem çözme becerisi alt boyutu ile ($r = -.284, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde, stresle başa çıkma becerisi alt boyutu ile ($r = -.203, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde ve kendilik değerini artıran beceriler alt boyutu ile ($r = -.247, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öz denetim becerilerinin alt boyutları ilişkisine bakıldığında öz denetim başarısı alt boyutu ile ($r = .599, p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarının öz denetim becerilerinin alt boyutları ile ilişkisine bakıldığında iletişim alt boyutunun öz denetim başarısı alt boyutu ile ($r = .341, p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde ve öz denetim başarısızlığı alt boyutu ile ($r = -.201, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Problem çözme becerileri alt boyutunun öz denetim başarısı alt boyutu

ile ($r = .562, p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Stresle başa çıkma becerileri alt boyutunun öz denetim başarısı alt boyutu ile ($r = .460, p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Kendilik değerinin artırıcı beceriler alt boyutunun öz denetim başarısı alt boyutu ile ($r = .382, p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

TARTIŞMA

“Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve özdenetim becerileri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulguların değerlendirmesi.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin, dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dijital oyun bağımlısı olma nedenleri; erkek öğrencilerin teknolojik araçlara olan ilgilerinin ve meraklarının daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Bu merak ve ilgi de erkek öğrencileri dijital oyunlara daha çok yönlendirebilmektedir. Ayrıca toplumda kız ve erkek çocuklarının farklı tarzda yetiştirilmesi ve toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisi böyle bir farklılığa neden olabilmektedir. Toplumda erkek çocukların daha az kısıtlanması ve onlara yönelik telkinlerin daha açık olması da erkek çocuklarının, dijital oyunlara daha çok zaman geçirmelerinde etkili olabilmektedir. Anne ve babaların; erkek çocuklarının dijital araçlarla uğraşmasını veya vakit geçirmesini “desteklerken” kız çocuklarının dijital araçlardan uzak kalmasını teşvik edici davranışlarda bulunmaları cinsiyete göre farklılık oluşturabilmektedir. Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlısı olmalarının sebepleri arasında anne ve babaların çok genç yaşta evlenmeleri, erken yaşta ebeveyn olmaları ve onların da birer dijital oyun bağımlısı oldukları gözlemlenmiştir. Bu sonucun da yetiştikleri çocukların dijital oyun bağımlısı olmalarını ‘kolaylaştırdığı’ düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucu Kaya’nın (2022) yaptığı araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilerle çalışmayı gerçekleştiren Kaya (2022), araştırma sonucunda erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılık ve saldırganlık ilişkisini araştıran Güvendi ve

arkadaşları da (2019), erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla dijital oyun bağımlısı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Chang ve Kim (2020), Kore’de ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin dijital oyun bağımlısı olmalarındaki bireysel faktörleri incelemiştir. Çalışma sonucunda erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan öz denetim becerilerine bakıldığında da cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmuştur. Öz denetim başarısı ve öz denetim başarısızlığı boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere daha yüksek düzeyde puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Öz denetimin başarı ve başarısızlık boyutlarındaki cinsiyete yönelik farkın oluşmasındaki sebep iki açıdan düşünülebilir. İlk olarak öz denetim başarısındaki farkın erkek öğrencilerin lehine olmasındaki sebep, erkeklerin ergenlikteki değişimleri ve gelişimleri daha kolay kabul etmeleri ve daha iyi uyum sağlayabilmeleri olabilir. Bu farkın oluşmasının nedeni ergenliğe geç giren erkeklerin veya ergenliği olumlu karşılayan erkek öğrencilerin öz denetim becerilerinin daha kararlı bir çizgide yer alması olarak düşünülmektedir. Diğer bir açıdan bakıldığında ise erkek öğrencilerin öz denetim başarısızlığı boyutunda kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip olması ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha dürtüsel ve dışa dönük davranışlarının olmasından kaynaklanabilir (Ulaşoğlu ve Karaaziz, 2020: 28). Kız öğrencilerin daha içe dönük ve uyumlu davranışlar sergilemeleri öz denetim becerilerini artırdığı düşünülmektedir. Literatür çalışmalarına bakıldığında bu araştırma sonucunu destekleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Eroğlu’nun (2022), ergenlerde internet bağımlılığı ve dindarlık ilişkisindeki öz denetimin aracı rolünü incelediği tez çalışmasında öz denetim becerisi cinsiyete göre bir farklılık göstermemiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde akıllı telefon bağımlılığı, obezite, dürtüsellik ve öz denetim becerisi ile ilgili çalışma yürüten Kendir (2021), kız ve erkek öğrenciler arasında öz denetim becerisinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan’ın (2020), ergenlerde iyi oluş sosyal kaygı ve öz denetim becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı tez çalışmasında da öz denetim becerileri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

Araştırmada Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği'nin alt boyutları olan 'Kendilik Değerini Artıran Beceriler ve İletişim Becerileri' boyutlarında cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmuştur. İletişim becerileri boyutunda erkek öğrencilerin ortalama puanları kız öğrencilere göre daha düşüktür; Kendilik değerini artıran beceriler boyutuna bakıldığında erkek öğrencilerin ortalama puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Ölçeğin toplam puanları ile problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma becerisi alt boyutlarına bakıldığında cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma görülmemektedir. İletişim becerilerinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde beceriye sahip olmalarının nedenleri olarak; beynin dil ve konuşma mekanizmasının kızlarda daha hızlı gelişmesi ve kızların erkeklere göre daha erken yaşta konuşmaya başlamaları gösterilebilir (MEB, 2013; 14). Kendilik değerini artıran beceriler boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde beceriye sahip olmalarının nedenleri olarak ise ergenlik dönemine giriş yaşları ve cinsiyete göre ergenliğin 'benlik' açısından kabulündeki farklılıklar gösterilebilir. Erkekler kızlara göre ergenliğe daha geç girerler ve "ergenliğe giriş" kızlara göre daha olumlu bir algıyla karşılarlar (Çelik, 2021: 70-72). Araştırmanın örneklemini düşünüldüğünde erkek öğrencilerin ergenliğe giriş yaşlarında olması ve bu nedenle gelişmelerinin vermiş olduğu yapı nedeniyle 'kendilik değerleri' kızlara göre daha yüksek olabilir. Bununla birlikte anne- babaların cinsiyete yönelik çocuk yetiştirme tarzlarının farklı olması ve toplumsal beklentiler de kendilik değerinin artıran becerilerde erkek ve kız öğrenciler arasındaki farkın nedeni olabilir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul ve bölge yapısı göz önüne alındığında ebeveynlerin çocuk yetiştirmede toplumsal rollere göre davrandıkları gözlemlenmektedir.

Kabakçı ve Korkut'un (2008: 81), 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin toplam sosyal ve duygusal becerileri erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iletişim becerileri boyutunda da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu da görülmüştür. Ölçeğin diğer boyutlarında cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Bir diğer araştırma ise Aygün ve Taşkım'ın (2017: 439), Çanakkale ilinde ilkököl öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmadır. Bu çalışmanın sonucunda sosyal ve duygusal öğrenme becerileri cinsiyete göre bir farklılık göstermemiştir.

Uşaklı (2023), tarafından Sinop merkezli ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada da sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ile problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur.

“Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulguların değerlendirilmesi.

Araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumlarına bakıldığında sadece Nüketme alt boyutunun kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Nüketme alt boyutunda kardeş sayısı iki olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, kardeş sayısı dört olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Ayrıca kardeş sayısı üç olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, kardeş sayısı dört olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Nüketme alt boyutunda çocukların kardeş sayısının artmasıyla dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin yükselmesinin nedeni olarak anne-babanın çocuklarına ayırdıkları sürenin ve önemin çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini etkilemede önemli olduğu düşünülmektedir. Kardeş sayısının veya çocuk sayısının az olması durumunda anne babalar çocuklarıyla daha iyi vakit geçirebilir, çocuklarının teknolojik araçların kullanımını konusunda daha iyi kontrol sahibi olabilirler. Çocuk sayısının artmasıyla birlikte anne babalar her bir çocuğa daha az zaman ayırmakta, nitelikle zaman geçirememekte, çocuklarını dijital araçlar haricinde herhangi bir sosyal, kültürel ve sportif alanlara yönlendirmeleri halinde daha çok maddi ve manevi zorlukla karşılaşmaktadır. Bu durumun da çocukların dijital oyun bağımlılığı düzeylerini etkilediği düşünülmektedir. Dijital oyun bağımlılığının diğer alt boyutlarına ve ölçeğin genel puanına göre kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Genel sonucu destekleyen bir çalışma Keskin (2019: 74), tarafından yapılmıştır. Bursa merkezli ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden elde edilen verilere göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumları kardeş sayısına göre farklılaşmamıştır. Aydoğdu'nun (2018: 8), ortaokul öğrencileri üzerinde dijital oyun bağımlılığını çeşitli değişkenlere göre incelemiş olduğu çalışmada da öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı

durumları kardeş sayısına göre farklılaşmamıştır. Küçük ve Çakır'ın (2020:143), yapmış oldukları çalışmada ise dört ve daha çok kardeş sayısına sahip olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri tek çocuk ve iki-üç kardeş sayısına sahip olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öz denetim becerileri, kardeş sayısına göre herhangi bir farklılaşma göstermemiştir. Aslan'ın (2019: 62) ergenlerin iyi oluş, sosyal kaygı ve öz denetim becerileri üzerine yapmış olduğu çalışmasına bakıldığında öğrencilerin öz denetim becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer bir diğer sonuç Türkön'ün (2019: 43), Kayseri'de lise öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmasında görülmektedir. Öğrencilerin bağlanma stilleri, gelecek kaygısı ve öz denetim becerileri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin öz denetim becerileri düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, kardeş sayısına göre herhangi bir farklılaşma göstermemiştir. Kardeş sayısına göre farklılık göstermeyen bu araştırma sonucu, sosyal duygusal öğrenme becerilerinde kardeş sayısından daha çok çocukların içsel yapısından, anne - baba ve sosyal çevresinin tutumundan, çocukların karakterlerinin içedönük ya da dışadönük olup olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yavuz'un (2019: 83), özel yetenekli ve normal çocuklarla yaptığı çalışmada da öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri kardeş sayısına göre farklılık göstermemiştir. Benzer bir sonuç Merter'in (2019: 55), ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısını incelediği araştırmasında da yer almaktadır. Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri kardeş sayısına göre herhangi bir farklılaşma göstermemiştir. Öztürk'ün (2017: 84), ortaokul öğrencilerinin ebeveyn tutumlarını ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini incelediği çalışmada da öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri kardeş sayısına göre farklılık göstermemiştir.

“Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulguların değerlendirmesi.

Araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumları sınıf düzeylerine göre herhangi bir farklılık göstermemiştir. Bunun nedeni ise sınıf düzeylerinin birbirine yakın ve yaş farklarının az olmasından kaynaklı olabilir. Bu sonuç; Sivrikaya ve Çetin’in (2019: 74), ortaokul ve lise kademesinde yer alan kaynaştırma öğrencileri ile yaptıkları araştırmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumları sınıf düzeylerine göre bir farklılık göstermemiştir. Dikmen ve arkadaşlarının (2022:688), lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve akademik başarılarını inceledikleri araştırmada farklı bir sonuç bulunmuştur. Araştırmaya göre dijital oyun bağımlılığı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre 10. ve 12. sınıflarda okuyan lise öğrencileri arasında dijital oyun bağımlılığı düzeyleri farklılık göstermektedir. Lise 10. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lise 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş ve anlamlı farkın 12. sınıf öğrencileri lehine olduğu sonucu bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin öz denetim becerileri sınıf düzeylerine göre herhangi bir farklılık göstermemiştir. Bunun nedeni ise sınıf düzeylerinin birbirine yakın ve yaş farklarının az olmasından kaynaklı olabilir. Literatür çalışmalarına bakıldığında benzer araştırma sonuçlarını görmek mümkündür. Özgül’ün (2017: 53), lise öğrencileri üzerinde öz denetim becerileri ve ebeveyn tutumlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelediği çalışmasında lise öğrencilerinin öz denetim becerilerin sınıf düzeyine farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkkon’un (2019: 42), öğrencilerin bağlanma stilleri, gelecek kaygısı ve öz denetim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında da öğrencilerin öz denetim becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri sınıf düzeylerine göre herhangi bir farklılık göstermemiştir. Bunun nedeni ise sınıf düzeylerinin birbirine yakın ve yaş farklarının az olmasından kaynaklı olabilir. Literatür çalışmalarına bakıldığında farklı sonuçların yer aldığı çalışmalar yer almaktadır. Gürkan'ın (2018: 83), ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada; öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutu olan iletişim becerilerinde farklılaşma görülmezken; stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran beceriler, problem çözme becerileri ve ölçeğin genelindeki puanlarda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin becerilerinin 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Candan'ın (2018: 64), ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada ölçeğin problem çözme becerileri ve iletişim becerileri sınıf düzeyine göre bir farklılaşma göstermezken; stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artırma becerileri alt boyutları sınıf düzeyine farklılaşma göstermektedir. Ortaokul 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim göre öğrencilerin stresle baş etme becerileri farklılık göstermekte olup bu farklılık 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir. Bununla birlikte ortaokul 6, 7 ve 8.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kendilik değerini artırma becerileri de farklılık göstermektedir. Farklılaşma 6 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında olup bu farklılık 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir. 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında ise farklılık 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir.

“Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile sosyo ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulguların değerlendirmesi.

Araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumları; ölçeğin dayanıklılık ve durum değiştirme alt boyutları ile maddi durum düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Dayanıklılık boyutunda maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, maddi durumu kötü olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Durum değiştirme boyutunda ise maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri maddi durumu iyi ve çok iyi olan

öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç 'Orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri; gelir düzeyi kötü ve daha iyi olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur' olarak özetlenebilir. Ölçeğin diğer alt boyutlarına ve toplam puanına göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumları maddi durum düzeyine göre herhangi bir farklılık göstermemiştir. Maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin maddi durumu kötü olan öğrencilerden daha yüksek olmasının nedeni; orta düzeyde yer alan öğrencilerin dijital araçlara ve oyunlara erişimlerinin daha kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin maddi durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerden daha yüksek olmasının nedeni ise maddi durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerin dijital oyunlar dışında birçok sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımlarından ve yönlendirilmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Böylece maddi durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerin zamanlarını dijital oyunlar haricinde başka alanlarda geçirerek bağımlı olmaktan uzaklaştığı düşünülmektedir.

Akkaya'nın (2022: 34), ergenlerin fiziksel aktivite düzeylerini, dijital oyun bağımlılık düzeylerini ve öz güvenlerini incelediği çalışmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Dinçer ve Kolan'ın (2020: 2325), Aydın'da ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile sorumluluk davranışlarını incelediği çalışmada da öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Alanyazında farklı sonuçların yer aldığı araştırmalar da mevcuttur. Horzum'un (2011: 62-63), Sakarya'da ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık durumları orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni ise üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin oyunlara ve teknolojik araçlara erişimlerinin daha kolay olması olarak gösterilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin öz denetim becerileri ailenin sosyo ekonomik düzeyine göre herhangi bir farklılık göstermemiştir. Bu durumun sebebinin ise öz denetim becerilerinin daha çok içsel bir süreç olmasının ve farklılığın oluşmasında ise anne babanın eğitim durumunun, anne babanın çocuk yetiştirme tarzının, çocuğun çevreden

aldığı dönütlerin ve sosyal desteğin, çocuğun sosyal çevresinin ve okul yaşamının daha etkili dışsal faktörler olduğu düşünülmektedir. Sağır'ın (2019: 57), İstanbul'da lise kademesinde öğrenim gören öğrencilerin öz denetimlerini, dindarlık düzeylerini ve hayat memnuniyetlerini incelediği tezinde öğrencilerin öz denetim becerileri sosyo ekonomik düzeye göre farklılık göstermemektedir. Aslan'ın (2020), ergenlerde iyi oluş sosyal kaygı ve öz denetim becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı tez çalışmasında da öz denetim becerileri maddi durum düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Benzer bir diğer sonuçta Özgül'ün (2017. 53), lise öğrencileri üzerinde öz denetim becerileri ve ebeveyn tutumlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelediği çalışmasında görülmektedir. Özgenç'in (2022), polislerin öz denetim becerilerini, psikolojik sağlamlık düzeylerini, duygularını ifade edebilme ve sosyal sorun çözüme becerilerini incelediği araştırmada; orta düzeyde gelir durumları olan polislerin öz denetim becerileri düşük düzeyde gelir durumları olan polislerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri durumlarına bakıldığında sadece 'stresle başa çıkma becerileri' alt boyutunun maddi durum düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Stresle başa çıkma alt boyutunda maddi durumu kötü düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeyleri maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeyleri maddi durumu iyi düzeyde olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Bu durumun nedeni maddi durumu kötü düzeyde olan öğrencilerin maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilere göre yaşamda birçok zorlukla karşılaşma ihtimallerinin daha fazla olması, bu durumun da bireyin stresle başa çıkma becerilerini artırmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Maddi durumu iyi olan öğrencilerin maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek stresle başa çıkma becerilerinin olmasının nedeni olarak; maddi durumu iyi olan öğrencilerin bir zorlukla karşılaştıklarında veya stres yaşadıklarında başa çıkma stratejilerini geliştirebilmek için daha çok kaynağa ve alternatife sahip oldukları düşünülmektedir. Bir sorun yaşadıklarında stresi kontrol edebilme kaynaklarını fark edebilmeleri ve bu anlamda daha çok desteklerinin bulunmasıyla bu öğrencilerin becerileri daha yüksek düzeyde olabilmektedir.

Bu araştırmanın genel sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalardan biri Tilki'nin (2021: 43), ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlıklarını ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini araştırdığı çalışması olup öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri maddi durum düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. Kabakçı'nın (2006: 111), ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada da öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri maddi durum düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. Yıldız ve Kahraman'ın (2021: 38), İstanbul'da altıncı sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve yaşam doyumlarını inceledikleri araştırmada da öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri maddi durum düzeylerine göre farklılık göstermemiştir.

“Öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı, sosyal ve duygusal öğrenme ve öz denetim becerileri düzeyleri ile oyun oynama süreleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik bulguların değerlendirmesi.

Araştırmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı durumları gün içerisinde oyuna ayırdıkları süreye göre farklılık göstermektedir. Belirginlik, dayanıklılık, durum değiştirme, sorunlar alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat, 5-6 saat ve 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğin genel puanında gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat ve 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Geri çekilme alt boyutuna bakıldığında gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat ve 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Aynı zamanda gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Nüksetme alt boyutunda gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat ve 5-6 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Son

olarak çatışma alt boyutuna bakıldığında gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri, gün içerisinde oyuna ayırdığı 5-6 süre saat ve 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencilerin gün içerisinde oyuna ayırdıkları sürenin artmasıyla dijital oyun bağımlılığı durumları daha yüksek olmaktadır. Öğrencilerin gün içerisinde oyuna ayırdıkları sürenin artmasıyla dijital oyun bağımlılığı durumları daha yüksek olmasının nedeni 'oyun süresinin' bağımlılığı tetikleyen önemli bir değişken olmasıdır. Kişinin oyuna ayırdığı süresinin artmasıyla oyun üzerinde kontrol gücü azalmakta, yoksunluk belirtileri gözlemlenmekte, tolerans daha çok gelişmekte ve oyun dışındaki alanlara ilgi düzeyi daha çok azalmaktadır. Tüm bu durumlar da bireyin dijital oyun bağımlılığı düzeyini etkilemektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen birçok çalışma yer almaktadır. Korkmaz ve Korkmaz'ın (2019: 805), ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeylerini ve oyun oynama alışkanlıkları üzerine yaptıkları çalışmada dijital oyun bağımlılık durumları öğrencilerin oyuna ayırdıkları süreye göre değişmektedir. Oyuna 2-3 saat veya daha çok zaman ayıran öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyleri 2 saatten az zaman ayıran öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin oyuna ayırdıkları süre arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyleri de artmaktadır. Benzer bir diğer sonuç Çiriş ve arkadaşlarının (2022:177), COVID 19 pandemi sürecindeyken lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını inceledikleri çalışmaya dayanmaktadır. Araştırma sonucuna göre gün içerisinde 7 saat ve 5-6 saat oyun oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Buna göre lise öğrencilerinin oyun oynama süreleri arttıkça dijital bağımlılık düzeyleri de artmaktadır. Şen'in (2023: 51), Kırıkkale'de lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını incelediği çalışmada gün içerisinde 4 saat ve üstü oyun oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri gün içerisinde 0-1 saat ve 2-3 saat oyun oynayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin öz denetim becerileri gün içerisinde oyuna ayırdıkları süreye göre farklılık göstermektedir. Öz denetim başarısı alt boyutunda gün içerisinde oyuna

ayırıldığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin öz denetim başarıları gün içerisinde oyuna ayırıldığı süre 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda gün içerisinde oyuna ayırıldığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin öz denetim başarıları gün içerisinde oyuna ayırıldığı süre 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öz denetim başarısızlığı alt boyutunda gün içerisinde oyuna ayırıldığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin öz denetim başarısızlıkları, gün içerisinde oyuna ayırıldığı süre 5-6 saat olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gün içerisinde oyuna ayırdıkları sürenin atmasıyla öz denetim başarısızlığı boyutunda farkın oluşmasının nedeni oyun süresinin artışıyla gelen ‘oyun üzerindeki kontrolün azalması ve toleransın’ gelişmesidir. Öz denetimin tanımına bakıldığında; bireyin bir hedefe ulaşmak için davranışlarını ve tepkilerini kontrol edebilme gücü olarak anlatılmaktadır (Milyavskaya ve Inzlicht, 2017: 1). Bireyin oyun oynamak için harcadığı sürenin artmasıyla oyun üzerindeki denetim becerisi de azaltılmaktadır. Ayrıca dijital oyun bağımlılığın bir kriteri olan tolerans durumunda da birey başlangıçta oyuna az bir süre ayırsa da gittikçe oyun sürelerinde artışlar gerçekleşir. Tolerans gelişiminin de öz denetim becerileri ile yakından ilişkili olduğu bireyin oyun üzerindeki kontrol gücünü içerdiği düşünülmektedir. Bu nedenle birey oyuna ayırıldığı süre artıkça oyun üzerindeki öz denetim gücü azalır ve bu durum da bireyde toleransın gelişmesine neden olmaktadır. Alanyazın incelediğinde öz denetim becerilerinin ve dijital oyun bağımlılığının birlikte ele alındığı ve “dijital oyun oynamaya ayrılan süre” değişkeninin yer aldığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sınır doğrultusunda araştırma sonucundan farklılık gösteren çalışmalardan biri Aksel’in (2018: 40), ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını, sosyal eğilimlerini ve öz denetim becerilerini ele aldığı araştırmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin öz denetim becerileri, öz denetim başarıları ve öz denetim başarısızlıkları gün içerisinde oyuna ayırdıkları süreye göre farklılık göstermemiştir.

Araştırmada öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanları, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma becerileri alt boyutlarından alınan puanlar gün içerisinde oyuna ayırdıkları süreye göre farklılık göstermektedir. Problem çözme becerileri alt boyutunda gün içerisinde oyuna ayırıldığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin problem çözme becerileri gün içerisinde oyuna ayırıldığı süre 7 saat ve

üzeri olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin problem çözme becerileri, gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 5-6 saat olan öğrencilerin problem çözme becerileri, gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri, olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Buna göre gün içerisinde oyuna daha az süre ayıran öğrencilerin problem çözme becerileri daha yüksektir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve stresle başa çıkma alt boyutunda gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 1-2 saat olan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 3-4 saat olan öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, gün içerisinde oyuna ayırdığı süre 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin gün içerisinde oyuna ayırdıkları sürenin artmasıyla problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının düşmesinin nedenleri olarak; bireylerin oyuna ayırdıkları süreyle birlikte çocukların sorumluluklarını yerine getirmemelerinin, çocuğun oyun oynama dışındaki ilgi alanlarında daralmanın olmasının veya kayıpların yaşanmasının, çocuğun oyun oynaması nedeniyle ailesinden, arkadaşlarından ve eğitim hayatından uzaklaşmaya başlamasının çocuğun sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca gün içerisinde oyuna daha çok zaman ayıran çocukların; oyunun zihinsel süreçleri etkilemesiyle gerçek yaşamdaki problemleri çözerken zorlandıkları, stresli durumla karşı karşıya gelirken üstesinden gelmekte sıkıntılar yaşadıkları düşünülmektedir. Tüm bu durumlar da çocuğun sosyal duygusal öğrenme becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Alanyazın incelediğinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ve dijital oyun bağımlılığının birlikte ele alındığı ve “dijital oyun oynamaya ayrılan süre” değişkeninin yer aldığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sınır doğrultusunda araştırma sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalardan biri Tilki'nin (2021: 43), ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılıklarını ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini araştırdığı çalışmada öğrencilerin dijital oyunlara ayırdıkları sürenin azalmasıyla sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeylerinde artışların olduğu görülmektedir. Yazgı

(2019:73-74), üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerinin ders harici ekran süresi değişkeni ile sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerin problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini artıran beceriler boyutunda; 2 saatten fazla ders harici ekrandan vakit geçiren öğrencilerin; 1 saatten az ve 1-2 saat arası ders harici ekran süresi olan öğrencilerden daha düşük beceri düzeyine sahip oldukları gözlenmiştir.

“Öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı durumlarını öz denetim becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri yordamakta mıdır? sorusuna yönelik bulguların değerlendirmesi”.

Araştırmada hiyerarşik regresyon modeli kurulmuştur. Öz denetim becerileri alt boyutlarının ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarının dijital oyun bağımlılığını yordamasına yönelik yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda öz denetim becerileri alt boyutlarının dijital oyun bağımlılığını anlamlı şekilde yordadığını bulunmuştur. Öz denetim becerileri alt boyutlarının dijital oyun bağımlılığı puanlarının yaklaşık %10.6'sını açıkladığı görülmüştür. Öz denetim becerileri alt boyutlarına problem çözme ve kendilik değerinin artıran beceriler alt boyutlarının eklenmesiyle değişkenlerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının yaklaşık %18.1'ini açıkladığı görülmüştür. Kurulan hiyerarşik regresyon modeline son olarak stresle başa çıkma becerileri ve iletişim becerileri eklenmiştir ve iletişim becerilerinin modele anlamlı katkısı olmadığı ve tüm değişkenlerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının yaklaşık %19.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Hiyerarşik regresyon modelinde öz denetim becerileri alt boyutları olan öz denetim başarısı ve öz denetim başarısızlığı boyutları birinci blokta modele anlamlı bir katkı sağlarken ikinci ve üçüncü blokta sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarının sırasıyla eklenmesiyle öz denetim başarısı alt boyutunun modele anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Öz denetim başarısızlığı alt boyutu ise sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları ile ikinci ve üçüncü blokta modele anlamlı katkı vermeye devam etmiştir. Bu nedenle özellikle öz denetim başarısızlığı alt boyutunun modellere anlamlı katkı vermeye devam etmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında öz denetim becerilerinin ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin birlikte dijital oyun bağımlılığını yordadığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Tilki (2021: 52), ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini ele aldığı çalışmada kendilik değerini artıran beceriler dijital oyun bağımlılığındaki değişimin %075'ini; iletişim becerileri dijital oyun bağımlılığındaki değişimin %11'ini; stresle başa çıkma becerileri dijital oyun bağımlılığındaki değişimin %11'ini ve problem çözme becerileri dijital oyun bağımlılığındaki değişimin %26'sını açıklamıştır.

Yücekaya'nın (2019), bireylerin başa çıkma stratejileri, akılcı olmayan inançları ve öz denetim becerileri değişkenlerinin internet oyun oynama bozukluğuna yönelik yaptığı regresyon analizinde öz denetim becerilerinin öz denetim başarısı alt boyutu modele anlamlı bir katkı sağlayamazken öz denetim başarısızlığı alt boyutu modele anlamlı bir katkı vermiş ve başa çıkma stratejileri, akılcı olmayan inançları ve öz denetim becerileri internet oyun oynama bozukluğundaki değişimin %30'unu açıklamıştır. Bu sonuca göre de öz denetim başarısı anlamlı katkı vermezken rağmen öz denetim başarısızlığı anlamlı katkı vermiştir ve araştırma sonucuyla benzerlik göstermiştir.

SONUÇ

Dijital oyun bağımlılığı, öz denetim becerileri ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri; cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey ve oyuna ayrılan süre bakımından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri yüksek olmasına rağmen öz denetim becerilerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olmaları araştırmanın dikkat çeken sonucu olarak gösterilebilir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine bakıldığında ölçeğin genelinde cinsiyete göre bir farklılaşma yoktur. Ölçeğin iletişim becerileri alt boyutları için kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahipken erkek öğrencilerin kendilik değerini artıran beceriler düzeyi kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin dayanıklılık ve durum değiştirme alt boyutları öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyine göre farklılaşma göstermiştir. Durum değiştirme boyutu için sosyo ekonomik düzeyleri orta olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri maddi durumu iyi ve çok iyi olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Dayanıklılık boyutunda ise sosyo ekonomik düzeyleri orta olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri maddi durumu kötü olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin sadece 'stresle başa çıkma becerileri' alt boyutunun maddi durum düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Stresle başa çıkma alt boyutunda maddi durumu kötü düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeyleri maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca maddi durumu orta düzeyde olan öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeyleri, maddi durumu iyi düzeyde olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Öz denetim becerileri ise öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyine göre farklılık göstermemiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise dijital oyun bağımlılığı, öz denetim becerileri ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri; öğrencilerin gün içerisinde oyuna ayırdıkları süreye göre farklılık göstermiştir. Genel olarak öğrencilerin gün içerisinde oyuna ayırdıkları süre arttıkça öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri yükselmekteyken öz denetim becerileri ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri düzeyleri düşmektedir.

Araştırmanın korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında dijital oyun bağımlılığı; öz denetim becerileri ve sosyo duygusal öğrenme becerileri ile negatif ilişki içerisinde. Dijital oyun bağımlılığının öz denetim becerilerinin alt boyutları ilişkisine bakıldığında öz denetim başarısı alt boyutu ile ($r = -.117, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde ve öz denetim başarısızlığı alt boyutu ile ($r = -.276, p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde ilişkisi olduğu ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile ($r = -.315, p < .01$) negatif yönlü orta düzeyde ilişki kurmuştur. Buna göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları düzeyleri yükseldikçe öz denetim becerileri ve sosyo duygusal öğrenme becerileri düşmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öz denetim becerilerinin alt

boyutları ilişkisine bakıldığında öz denetim başarısı alt boyutu ile ($r = .599, p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişkisi olduğu görülmüştür.

Son olarak araştırmanın regresyon analizi sonucunda bakıldığında öz denetim ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri değişkenleri birlikte dijital oyun bağımlılığı ile anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir. Öz denetim becerileri ve sosyal ve duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarının dijital oyun bağımlılığını yordamasına yönelik yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda öz denetim becerileri alt boyutlarının dijital oyun bağımlılığı puanlarının yaklaşık %10.6'sını; öz denetim becerileri alt boyutlarına problem çözme ve kendilik değerinin artırıcı beceriler alt boyutlarının eklenmesiyle değişkenlerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının yaklaşık %18.1'ini; öz denetim becerileri ile sosyal ve duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarının hepsinin ise dijital oyun bağımlılığı puanlarının yaklaşık %19.4'ünü açıkladığı görülmüştür.

ÖNERİLER

Dijital oyun bağımlılığı, öz denetim becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine çalışacak olan araştırmacılara öneriler:

Araştırma ortaokul öğrencileri sınırlıdır. Ortaokul kademesi ergenlik dönemine geçişin ilk basamağı olarak görülse de dijital oyun bağımlılığının ilkökul ve anaokulu dönemine doğru düşüş yaşaması bu dönemlerde de dijital oyun bağımlılığı durumunun araştırılmasını gerektirebilir.

Alanyazın incelendiğinde dijital oyun bağımlılığının, öz denetim becerilerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Araştırmalarda yer alacak demografik değişkenlerin de artırılmasıyla daha farklı ve zengin olacak çalışmalar yürütülebilir. Böylelikle yapılacak çalışmalar güncellenip eğitimcilere ve anne babalara daha çok fayda sağlayabilir. Ayrıca çalışmaların örneklem gruplarında ve kullanılacak yöntemlerde çeşitliliğin sağlanması araştırmacılara ve çalışmalara fayda sağlayabilir.

Çocukların zamanlarının büyük bir kısmının okulda geçmesi nedeniyle eğitimde atılacak adımların önemli olacağı düşünülmektedir. Okul tabanlı önleyici çalışmaların planlanması ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine gereken önemin verilmesinin öğrencilere yarar saylayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla okullarda dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesiyle önleyici ve kriz odaklı çalışmalar faaliyete geçirebilir. Ayrıca okullarda görev yapan psikolojik danışmanlara dijital oyun bağımlılığı, öz denetim becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri konularında ek eğitimlerin verilmesiyle psikolojik danışmaların yeterlilik düzeyleri artırabilir.

Okullarda öğrencilere yönelik müdahale programlarının düzenlenmesiyle dijital oyun bağımlılığında, öz denetim becerilerinde ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinde meydana gelebilecek sorunlar daha akılcı bir şekilde çözüme kavuşturabilir. Öğrencilerin teknolojik araçlardan uzak kalmalarını sağlayacak serbest zaman etkinliklerinin planlanması, okul fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve sosyal ve kültürel etkinliklerinin zenginleştirilmesi için adımların atılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adlya, Soeci Izzati et al, “The Contribution of Self Control to Students’ Discipline”, Journal of Counseling and Educational Technology, Volume 3, Issue 1, Year 2020, p. 1-5.

Agbaria, Qutaiba / Bdier, Dana, “The Role of Self-Control and Identity Status as Predictors of Internet Addiction among Israeli-Palestinian College Students in Israel”, International Journal of Mental Health and Addiction, Volume 19, Issue 1, Year 2019, pp.1-15.

Akça, Özakar Selen ve Diğerleri, “Cinsiyet ve Yaş Farklılıklarının Ergenlerin Depresyon, Anksiyete Bozukluğu, Kendine Zarar Verme, Psikoz, Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Alkol-Uyuşturucu Bağımlılığı ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu İle İlişkili Sorunlara Etkisi”, Dicle Tıp Dergisi, Cilt 45, Sayı 3, Yıl 2018, s.255-264

Akçakaya, Rabia Önem / Erden, Selime Çelik, “Stres ve Stresle Baş Etmede Psikiyatrik Yaklaşım”, The Journal of Turkish Family Physician, Cilt 5, Sayı 2, Yıl 2014, s. 18-25.

Akkaya, Çağrı, “Adölesan Dönemi Çocuklarda Fiziksel Aktivite Düzeyi İle Dijital Oyun Bağımlılığı Ve Özgüven İlişkisinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas 2022.

Aksel, Neslihan / Sarı, Enver, “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı, Öz Denetimi ve Sosyal Eğilimleri”, ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Cilt 10, Sayı 2, Yıl 2020, s. 436-444

Aksoy, Nuri Özey, “Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi”, İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi (JOHASS), Cilt 3, Sayı 1, Yıl, 2020, s. 576-590.

Alpay, Esat, “Self-Concept and Self-Esteem in Children”, London 1996, <https://www.scribd.com/document/270718947/Alpay-Self-Concept-and-Self-Esteem-in-Children-a-pdf> (son erişim tarihi: 12.01.2023).

American Psychiatric Association, “DSM-5 Task Force. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5™ (5th ed.)”, American Psychiatric Publishing, Inc. Year, 2013.

Aslan. Harun, ve Diğerleri, “Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişki”, Bağımlılık Dergisi, Cilt 23, Sayı 3, Yıl 2022, s. 266-274.

Aslan, Mehmet Fatih, “Ergenlerde İyi Oluş Sosyal Kaygı Ve Öz Denetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2019.

Ateş, Serap Doğa, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Akran İlişkileri Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Anne Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2022.

Avşar, Yusuf, “10-12 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel Değişkenleri, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor Katılımlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Cesaretleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2018,

Ayas, Tuncay ve Diğerleri, “Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeği”. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 19, Sayı 2, Yıl 2011, s. 439-448.

Ayaydın, Abdullah, “Eğitimde Çoklu Zekâ Yansımaları Ve Görsel Sanatlar”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Yıl 2009, s. 52-62.

Aydın, Betül / İmamoğlu, Seval, “Stresle Başa Çıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 14, Sayı 14, Yıl 2001, s. 41-52.

Aydoğdu Fatih, “ Dijital Oyun Oynayan Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Ulakbilge, Cilt 6, Sayı 31, Yıl 2018, s. 1-18.

Aygün, Esen Hanife / Taşkın Çiğdem Şahin, “3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Cilt 13, Sayı 3, Yıl 2017, s.430-454.

American Society of Addiction Medicine, “PublicPolicy Statement: Definition of Addiction”, 2011, <https://www.asam.org/docs/default-source/public-policy-statements/1definition-of-addiction-long-4-11>. (10.01.2023). p. 1-8

Bandura, Albert, Social Learning Theory, New Jersey 1977.

Baştürk, Savaş, / Taştepe, Mehtap, “Evren ve örneklem”, (Ed. Savaş Baştürk), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (129-159). Ankara 2013, s.145.

Baumeister, Roy F / Alquist, Jessica L, “Is There a DownsidedetoGood Self-control?”, Self and Identity, Volume 8, Issue 2-3, Year, 2009, pp. 115-130.

Baumeister, Roy F / Tice, Dianne M, “Self-Esteem and ResponsesToSuccess and Failure: SubsequentPerformance and İntrinsicMotivation”, Journal of Personality, Volume 53, Issue 3, Year 1985, pp. 450–467.

Baysan, Çağan, “Ergenlerin Dijital Oyun Bağımlılığının Okulda Öznel İyi Oluş Ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs 2019.

Bener, Abdulbari et al, "Internet Addiction, Fatigue, and Sleep Problems Among Adolescent Students: A Large-Scale Study", *Int J Ment Health Addict*, Volume 17, Issue 4, Year 2019, pp. 959-969.

Bhagat, Sarbottam et al, "The Role of Individuals' Need For Online Social Interactions And Interpersonal Incompetence in Digital Game Addiction", *International Journal of Human-Computer Interaction*, Volume 36, Issue 5, Year 2019, p. 1-15.

Bodrova, Elena / Leong, Deborah J, "Developing Self-Regulation in Young Children: Can We Keep All The Crickets in The Basket?", *Young Children*, Volume 63, Issue 2, Year 2013, pp. 56-58.

Bogg, Tim et al, "A Year in the College Life: Evidence for the Social Investment Hypothesis via Trait Self-Control and Alcohol Consumption", *Journal of Research in Personality*, 2012, Volume 46, Issue 6, Year 2012, pp. 694- 699.

Bolat, Yavuz, (2022). "Yaşam Becerilerinin Kavramsal Boyutu", (Ed. Bolat, Yavuz), *Yaşam Becerileri Eğitimi Kavram, Beceri, Gelişim ve Uygulama içinde*, 2. bs., Ankara 2022, s. 2-20.

Borowski, Terasa, "CASEL's Framework for Systemic Social and Emotional Learning", *Measuring SEL Using Data to Inspire Practice*, 2019, <https://measuring-sel.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>. p. 1-7. (12.11.2023).

Büyüköztürk, Şener, Karadeniz, Şirin ve Diğerleri, "Bilimsel Araştırmanın Temelleri", *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (1-38), 29. bs. Ankara 2020, s. 25-26.

Can, Abdullah, "İkiden Fazla Grubun Ortalamalarını Karşılaştırma", "SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi" içinde (149-165), 11.bs. Ankara 2023, s.154.

Candan, Kerim, “Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi ile İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2018.

Caruso, David R / Salovey, Peter, (2004). The Emotionally Intelligent Manager: How To Develop and Use The Four Key Emotional Skills of Leadership, San Francisco 2004.

Central Board Of Secondary Education, Life Skills And CCE Class IX- X. Year 2020, https://www.cbse.gov.in/cbsenew/list-of-manuals/life_skills_cce.pdf. (18.01.2023).

Chiu. Shao-I, et all, “Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan”, Cyberpsychology & Behavior, Volume 7, Issue 5, Year 2004, pp. 512 – 581.

Cihan, Meryem Özdemir, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka Gelişimine Yönelik Program Geliştirilmesi Ve Etkililiğinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2020.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015 Casel Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, 2015, <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>. Chicago, (29.01.2023). p. 1-44.

Çakıcı, Gizem, “Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve öfkeyi ifade etme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2022.

Çelik, Balcı Seher, “Bedensel ve Devinimsel Gelişim”, Eğitim Psikolojisi içinde (57-81), 13. bs. Ankara 2021, s.70-72.

Çetin, Yılmaz, “Madde Bağımlılığı ve Yalova Ölçeğinde Madde Bağımlılığı Algısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova. 2013.

Çevik, Muhammed, “Bir Sosyal Problem Olarak Uyuşturucu Bağımlılığı”, Sosyolojik Düşün, Cilt 2, Sayı 7, Yıl 2022, s. 186-203.

Çimen, Nesrin, “Çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2009.

Çiriş, Vahit et al, (2022). “A Study On Digital Game Addictions Of Adolescents In The Covid-19 Pandemic”. Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), Volume 8, Issue 2, Year 2022, pp.168-186.

Çutuk, Akkuş Zeynep, “Ergenlik Döneminde Depresyon, Kaygı ve Stres, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, Yıl 2017, s.109-137.

Denham, Susanne A / Brown, Chavaughn, (2010). “Plays Nice WithOthers”: Social–Emotional Learning and AcademicSuccess”, EarlyEducation& Development, , Volume 21, Issue 5, Year 2010, pp. 652-680.

Deniz, İbrahim, “İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2003.

Deniz, Yağmur Başak, “Sosyal Öğrenme Teorisi Ekseninde Kadına Yönelik Şiddete İlişkin Görüşler: Beyaz Yakalı Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul 2022.

Demetrovics, Zsolt / Griffiths, Mark D, “Behavioral Addictions: Past, Present and Future”, Journal of Behavioral Addictions, Volume 1, Issue 1, Year 2012, pp.1–2.

Demirbozan, Nefise, “Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığının Anne Baba Tutumu ve Benlik Saygısı ile İlişkisinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2019.

Dikmen, Melih et al, “The Relationship Between Digital Game Addictions and Academic Achievements of High School Students”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, Volume 8, Issue 58, Year 2022, pp. 684-693.

Dinçer, Beste / Kolan, Halil İbrahim, “Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri ile sorumluluk davranışı arasındaki ilişki. Kastamonu Education Journal, Cilt 28, Sayı 6, Yıl 2020s. 2319-2330.

Duckworth, Angela et al, “Self-Control and Academic Achievement”, Annual Review of Psychology, Volume 70, Year 2019, pp. 373-399.

Duruoğlu, Ender, “ Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Ve Sınıfa Göre İncelenmesi, The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, Issue 26, Year 2014, s. 13-25.

Dymnicki, Allison et al, “Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning”, College & Career Readiness & Success Center At American Institutes for Research, Year 2013, pp.1-23.

Enç, Kemal, “Madde Bağımlılığı Tedavisinde Manevi Desteğin Etkisi: Bağımsız Yaşam Derneği(BAY-DER) Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2022.

Elias, Maurice J et al, Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators, Virginia 1997.

Ford, Jason / Blumenstein, Lindsey, “Self-Control and Substance Use Among College Students”, Journal of Drug Issues Volume 43, Issue 1, Year 2013, pp. 56-68.

Galliot. Matthew T, Baumeister. Roy F, et al, “Self-Control Relies on Glucose as a Limited Energy Source: Willpower Is More Than a Metaphor”, Journal of Personality and Social Psychology, Volume 92, Issue 2, Year, 2007, pp. 325-336.

Gökbulut, Bayram, “Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığı ve Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki”, Karaelmas Journal of Educational Sciences, Cilt 8, Yıl 2020, s. 89-100.

Gökçearslan, Şahin / Durakoğlu, Abdullah, “Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Yıl 2014, s. 419-435.

Göldağ, Battal, “Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi”, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, Yıl 2018, s. 1287-1315,

Göldağ, Battal, “Dijital Oyunlar: Olumlu Ve Olumsuz Etkileri”, III. Uluslararası Battalgazi Bilimsel Çalışmalar Kongresi, 21-23 Eylül 2019, Malatya, s. 121-133.

Güçlü, Nezahat, “Stres Yönetimi”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 1, Yıl 2001, s. 91-109.

Günüç, Selim / Kayri, Murat, “Türkiye’de internet bağımlılık profili ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlik Çalışması”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 39, Yıl 2010, s. 220-232.

Gürel, Emel / Tat, Merba, “Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 3, Sayı 11, Yıl 2010, s. 336-356.

Gürkan, Seykan, “Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimler, Enstitüsü, İstanbul 2018.

Güvendi, Burcu ve Diğerleri, “Ortaokul öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık”, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt 11, Sayı 18, Yıl 2019, s. 1194-1217.

Hofmann, Wilhelm et al. “Yes, But Are They Happy? Effects of Trait Self-Control on Affective Well-Being and Life Satisfaction”, Journal of Personality, Volume 82, Issue 4, Year 2014, pp. 265-277.

Hogben, Matthew / Donn, Byrne, “Using Social Learning Theory To Explain Individual Differences In Human Sexuality”. Journal of Sex Research, Volume 35, Issue 1, Year 1998, pp. 58-71.

Işıklı, Sedat ve Diğerleri, “Covid-19 Salgını’nın Psikolojik Sonuçları ve Etkili Başa Çıkma Yöntemleri”, Yıl 2020, (18. 02. 2023). https://corona.hacettepe.edu.tr/wp-content/uploads/2020/06/Covid-19_psikolojik_sonuc_lari_basa_cikma_yontemleri.pdf

Hamadsaed, WıryaMaarroof, “Uyuşturucu Bağımlılığı Üzerinde Etkili Olan Sosyal Faktörler Ve Madde Kullanıcılarının Profili: Erbil/İrak Şehri Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2021.

Hamid, Allahverdipour et al, . “The Status of Self-Control and Its Relation to Drug Abuse Related Behaviors Among Iranian Male High School Students”, Social Behavior and Personality, Volume 34, Issue 4, Year 2006, pp.413-424.

Harma, Mehmet, “Ebeveyn Kontrolü ve Aile İçi Çatışmanın Ergenlerin Özdenetim Becerileri ve Uyumları Üzerindeki Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2008.

Hazar, Kürşat ve Diğerleri, “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Niğde İli Örneği)”,

Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt 18, Sayı 1, Yıl 2020, s. 225-234.

Holden, Constance, “Behavioral Addictions Debut in Proposed DSM-V”, Advancement of Science, Volume 327 Issue 5968, Year 2010, pp.935.

Horzum, Barış Mehmet ve Diğerleri, “Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği”, Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi, Cilt 3, Sayı 30, Yıl 2008, s.76-88.

Horzum, Mehmet Barış, “İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 159, Yıl 2011, s.56-68.

Huanhuan, Li / Su, Wang, “The Role of CognitiveDistortion in Online Game Addiction AmongChinese Adolescents”, Children and Young ServisesReview, Value 35, Year 2013, pp. 1468-1475.

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, Life Skills – Skills for Life: A Handbook, Denmark 2013, <https://pscentre.org/wp-content/uploads/2018/02/Life-Skills.pdf>

Ilgaz, Hale, “Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçe ‘ye Uyarlama Çalışması”, ElementaryEducation Online, Cilt 14, Sayı 3, Yıl 2015, s. 874- 884.

International Classification of Diseases, 11th Revision The Global Standard For Diagnostic Health Information, World Health Organization, Year 2022, <https://icd.who.int/en> (12.11.2022).

Kabakçı, Ömer Faruk, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006.

Kabakçı, Ömer Faruk / Korkut, Fidan, “6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim 2008, Cilt 33, Sayı 148, Yıl 2008, s.77-86.

Kabakçı, Ömer Faruk / Owen, Fidan Korkut, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması”, Eğitim ve Bilim, Cilt 35, Sayı 157, Yıl 2010, s. 152-166.

Karataş, Mustafa, “Emniyet Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatı’nda Çalışan Polis Teşkilatı Mensuplarında Öz Denetim ve Sosyal Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2013.

Karim, Reef / Chaudhri, Priya, “Behavioral Addictions: An Overview”, Journal of PsychoactiveDrugs, Volume 44, Issue 1, Year 2012, pp.5-17.

Kaşıkçı, Furkan, “Sosyal Duygusal Öğrenmenin Ergenlerde İyi Oluşa Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yıl 2022.

Kavlak, Melike ve Diğerleri, “Dijital Oyun Bağımlılığı Yalnızlığı Tetikler Mi?” / Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Yıl 2022, s. 1-13.

Kaya, Ayla, “Adölesanlarda Dijital Oyun Bağımlılığının Mutluluk ve Yaşamın Anlamına Etkisi”, Bağımlılık Dergisi, Cilt 22, Sayı 3, Yıl 2021, s. 297-304.

Kayhan, Burcu et al, “Evaluation of the Effects of Digital Play Addiction On Eating Attitudes”, Pak J MedSci, Volume 34, Issue 2, Year 2018, pp. 482-486.

Kazak, Sibel ve Diğerleri, “Çoklu Zeka Kuramı Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşler ve Düşünceler”, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Yıl 1999, s. 269-274.

Keskin Burcu, “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Psikolojik Sağlık ve Bilinçli Farkındalık Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2019.

Khadka, Anisha / Magar, Sara Thapa, “Anger-Expression and Self-Control Skills Among Teenagers In A High School, Bharatpur”, IOSR Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS), Volume 10, Issue 4, Year 2021, pp. 1-6.

Kılıç, Kızbes Meral, “Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı, Zorbalık Bilişleri ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”, İlköğretim Online, Cilt 18, Sayı 2, Yıl 2019, s. 549-562.

Kızılok, Gülşah Ezgican, “COVID-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerin Stres Kaynakları Ve Davranışsal Bağımlılık Eğilimlerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van 2021.

Kiatsakared, Pinyapat/ Chen, Kuan-Yu, “The Effect of Flow Experience On Online Game Addiction During The Covid-19 Pandemic The Moderating Effect of Activity Passion”, Volume 14, Issue 9, Year 2022, pp. 1-14.

King L, Daniel et al, “Problematic Online Gaming and The COVID-19 Pandemic”, Journal of Behavioral Addictions, Value 9, Issue 2, Year 2020, pp. 184-186.

Kim, EunJoo et al. “The Relationship Between Online Game Addiction and Aggression, Self-Control and Narcissistic Personality Traits”, European Psychiatry, Volume 23, , Issue 3, Year 2008, pp. 212- 218.

Korkmaz, Özcan / Korkmaz, Özgen, “Middle School Students’ Game Addictive Levels, Game Habits and Preferences”, Inonu University Journal of the Faculty of Education, Volume 20, Issue 3, Year 2019, pp.798-812.

Körler, Yasemin, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yalnızlık Düzeyleri Ve Yalnızlık İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2011.

Küçük Yavuz / Çakır Recep, “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Turkish Journal of Primary Education (TUJPED), 2020, Cilt 5, Sayı 2, Yıl 2020, s. 133-154.

Labana. et al, “Online Game Addiction And The Level Of Depression Among Adolescents In Manila, Philippines”, Central Asian Journal of Global Health, Volume 9, Issue 1, Year 2020, pp. 1-13.

Lemmens, Jeroen S et al, “Psychosocial causes and consequences of pathological gaming”, Volume 27, Issue 1, Year 2011, pp. 144-152.

Lemmens, Jeroen S et al, “Development And Validation of a Game Addiction Scale For Adolescents”, Media Psychology, Volume 12, Issue 1, Year 2012, pp. 77-95.

Levy, Neil, Addiction and Self-Control Perspectives from Philosophy, Psychology, and Neuroscience, (Ed. Levy, Neil), New York 2013.

Maiuri, Jake, “The Effects Of The Better Emotional And Social Times Program On Emotional And Social Skills Associated With Children With Learning Disabilities”, Journal of Education and Development, Volume 4, Issue 1, Year 2020, pp. 14-36.

Merter, Kübra, “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Maltepe İlçesi Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2013,

Milli Eğitim Bakanlığı, “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil Gelişimi”, Ankara 2013.

Milyavskaya, Marina / Inzlicht, Michael, “What’s So Great About Self-Control? Examining The Importance of Effortful Self-Control and Temptation in Predicting Real-Life Depletion and Goal Attainment”, *Social Psychological and Personality Science*, Volume 8, Issue 6, Year, 2017, pp. 603–611.

Mischel, Walter, *The Marshmallow Test: Mastering Self Control*. New York 2014.

Mruk, Christopher J, *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory, and Practice*, 4th., New York 2013.

Moffitt, Terrie et al, “A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth And Public Safety”, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Volume 108, Issue 7, Year 2011, pp. 2693- 2698.

Muraven, Mark / Baumeister, Roy F, “Self-Regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-Control Resemble a Muscle?”, *Psychological Bulletin*, Volume 126, Issue 2, Year 200, pp. 247-259.

Müren, Melis Hatice / Yasin, Şule Hatice, “Çocukluk Çağında Obezitenin Öncülleri Hakkında Bir Derleme”, *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt 24, Sayı 48, Yıl 2021, s.109-128.

National Institute on Drug Abuse, “Drugs, Brains, and Behavior: The Science of Addiction”, <https://nida.nih.gov/sites/default/files/soa.pdf>. (10.02.2023). pp. 1-30.

Nergiz, Hüseyin / Nergiz, Serpil Fidan, “Çocuk, Ergen veya Gençlerde Dijital Oyun Bağımlılığını Araştıran Ulusal Lisansüstü Tezlerin İncelemesi”, *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, Cilt 9, Sayı 23, Yıl 2021, s.53-70

Nicolson, Doula / Ayers, Harry, *Adolescent Problems*, in *Adolescent Problems A Practical Guide for Parents, Teachers and Counsellors*, David Fulton Publishers, London 2004, pp. 1-3.

Jondeau, Eric / Rockinger, Michael, “Conditional Volatility, Skewness, and Kurtosis: Existence, Persistence, and Comovements”, Journal of Economic Dynamics & Control, Volume 27, Year 2003, pp. 1699 – 1737.

Ogan, Samiye / Öz Soysal, Fatma Selda, “Üniversite Öğrencilerinde Kişiler Arası Duygu Düzenlemenin Yordayıcıları Olarak Öz Denetim ve Temel Psikolojik İhtiyaç Doyumu”, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 51, Yıl 2021, s. 327-344.

Olçay, Gökhan Uğur, “Alkol ve Madde Bağımlılığı Tedavisi Gören Bireylerde Algılanan Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2016.

Orhan, Ebru, “10-14 Yaş Arasındaki Çocukların Fiziksel Aktivite Seviyesi, Dijital Oyun Bağımlılığı Ve Dikkat Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde 2018.

Özgenç, Gülşah, “Polislerde Öz Denetim, Sosyal Sorun Çözme Becerisi, Psikolojik Sağlık Ve Duyguları İfade Etme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul 2022,

Özgül Oylum, “Lise Öğrencilerinde Öz Denetim Ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin 2017.

Öztürk, İlknur, “11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana– Baba Tutumları ile Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2017,

Pala, Aynur, “The Need For Character Education”, International Journal Of Social Sciences And Humanity Studies, Volume 3, , Issue 2, Year 2018, pp. 23-32.

Pektaş, İlyas / Mayda, Atilla Senih, “Tıp fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyi ve etkileyen etmenler”, Sakarya Tıp Dergisi, Cilt 8, Sayı 1, Yıl 2018, s. 52-62.

Rosenbaum, Michael, “The Three Functions of Self-Control Behaviour: Redressive, Reformative and Experiential”, Work&Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations, Volume 7, Issue 1, Year, 1993, pp. 33-46.

Sağlık Bakanlığı, “Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı”, Ankara 2018.

Sağır, Rukiye, “Ergenlerde Dindarlık, Öz Denetim v e Hayat Memnuniyeti İlişkisi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2019.

Shirinkam, MohammadSadegh et al, “Internet Addiction Antecedants: Self-Control As A Predictor”, International Journal of Medical Research & Health Sciences, Volume 5, Year 2016, p. 143-151.

Shute, Valarie J, et al, “Measuring Problem Solving Skills Via Stealth Assessment in an Engaging Video Game”, Computers in Human Behavior, Volume 63., Year 2016, pp. 106–117.

Sivrikaya, Tuğba / Çetin, Müzeyyen Eldeniz, “Examination of Digital Game Addiction Levels of Adolescent Mainstreaming Students”, Journal of Learning and Teaching in Digital Age, Volume 8, Issue 1, Year 2023, pp.47-54.

Spence, Susan H, “Social Skills Training With Children and Young People: Theory, Evidence And Practice”, Child and Adolescent Mental Health Volume 8, Issue 2, Year 2003, pp. 84–96.

Suhelmi, Aulia et al, “The Implementation of Self-Control and Self-Management to Reduce Online Game Addiction in Students of Smp N 1 Jangka”, IOSR Journal of Sports and Physical Education, Volume 8, Issue 1, Year 2021, pp. 28-32.

Şahin, Çavuş, “Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 0, Sayı 10, Yıl 2004, s. 160-171.

Şakiroğlu, Mehmet, “Öz kontrolün ve duygu düzenleme güçlüğüünün gençlerin sorunlu akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisi”, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, Yıl 2019, s. 311-318.

Şen, İlyas, “Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı: Kırıkkale Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray 2019.

Şengül. Cem, Büber. Ahmet, “Dijital Oyun Bağımlılığında Tanı ve Tedavi”, Türk Psikiyatri Derneği Sürekli Eğitim/Sürekli Mesleki Gelişim Dergisi, Cilt 6, Sayı 3, Yıl 2016, s. 175-178.

Şimşek, Esra / Karakuş Türkan Karakuş, “Türkiye’de Yürütülen Dijital Oyun Bağımlılığı Çalışmalarındaki Yöntem ve Sonuçların Sistemik İncelemesi”, Kastamonu Education Journal, Cilt 20, Sayı 4, Yıl 2020, s. 1851-1866.

Tangney, June P et al, “High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success”, Journal of Personality, Volume 72, Issue 2, Year 2004, pp. 271-324.

Tanrıkulu, Mihriban, “Ergenlerde İnternet Kullanımı Ve Bağımlılığıyla İlişkili Faktörler: Bağlanma, Öz-Denetim Ve Algılanan Sosyal Destek”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2019.

Taş, Mehmet Ali / Tortumlu, Muhammet, “Esnek Çalışma Ortamındaki Çalışanlarda Öz Kontrol Ve Öz Yönetim, İçsel Motivasyon Ve Mutluluk İlişkisine Dair Bir

Araştırma”, Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, Cilt 12, Sayı 31, Yıl 2021, s. 940-954.

Taylor, Howard / Larson, Susan, “Social and Emotional Learning in Middle School, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies”, Issues and Ideas, Volume 72, Issue 6, Year 1999, pp.331-336.

The Posivity Project, Self Control. Year 2006, <https://www.wcpss.net/cms/lib/NC01911451/Centricity/Domain/1069/Self-Control%20Character%20Card.pdf>. (31.01.2023).

Tilki, Murat, “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin 2021.

Tok, Şükran , “The Effects of Reflective Thinking Activities in Science Course on Academic Achievements and Attitudes toward Science”, Elementary Education Online, 2008, Volume 7, Issue 3, Year 2008, pp.557-568.

Totan, Tarık / Okur, Sinan, “Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İnternet Kötüye Kullanımına Etkisi”, Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 15, Sayı 35, Yıl 2021, s. 168-190.

Tripathy, Manoranjan, “Emotional Intelligence: an Overview”, Lambert Academic Publishing, Mauritius, Year 2018, pp. 1-45.

Tutar, Hasan, “Kriz ortamında stres yönetimi”, Kriz ve stres yönetimi içinde, 5.bs., Ankara 2021.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı, İstanbul 2019, <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri>

Türkiye İstatistik Kurumu, “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021”, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> (son erişim tarihi: 09.07.2023).

Türkön, Hatice, “Ergenlerde (14-18) Bağlanma Stilleri İle Gelecek Beklentisi ve Öz-Denetim Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kayseri Örneği”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin 2019.

Uğurlu, Özge, “Elektronik Dünyanın Çocuk Dünyasına Yansıması: “Temassız Oyun” Kavramı Bağlamında Eleştirel Bir İnceleme”, Sayı 2, Yıl 2013, s. 51 - 62,

Ulaşan, Hacer, “Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yıl 2018.

Ulaşoğlu, Özden / Karaaziz, Meryem, “Dürtüsel Davranışların ve İletişim Yeterliliğinin Evlilik Uyumu ile İlişkisi”, İKSAD, Ankara 2020.

Uluğ, Berna / Öztürk, Orhan, “Psikoaktif Madde Kullanımına Bağlı Ruhsal Bozukluklar”, Ruh Sağlığı Bozuklukları içinde, 11. bs. Ankara 2011, s. 687-735.

Ulus, Leyla, “Ergen Bireyler İçin Yaşam Becerileri”, Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), Cilt 5, Sayı 12, Yıl 2018, s. 516-537.

UNICEF, “Dünya Çocuklarının Durumu: Dijital Bir Dünyada Çocuklar”, UNICEF, New York, 2017.

University of Birmingham, “The JubileeCentre Framework for CharacterEducation in Schools”, <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf> (08.12.2022).

Uşaklı, Hakan, “Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir? Neden Önemlidir? (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı)”, Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Yıl 2017, s.1-16.

Uşaklı Hakan, “An Investigation of Social Emotional Learning Skills in Primary Schools in Terms of Some Variables”, Global Research in Higher Education, Volume 6, Issue 1, Year 2023, pp. 36-45.

Uzun Bilge et al, “ Relationship between Academic Procrastination and Self-Control: The Mediation Role of Self-Esteem”, College Student Journal, Year 2020.

Ünal, Filiz, “Covid 19 Salgını Sonrasında Öğrencilerin Okula Uyumlarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 6, Sayı 13, Yıl 2022, s. 363-375.

Vatandaş, Saniye, “Şiddet Ve Dijital Oyunlar (Şiddetin Dijital Oyunlar Üzerinden Deneyimlenmesi)”, Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, Yıl 2021, s. 399-424.

Wang, Jin-Liang et al, “The Association Between Mobile Game Addiction and Depression, Social Anxiety, and Loneliness”, Frontiers Public Health, Volume 7, Issue 247, Year 2019, pp.1-6.

Wambui, Tabitha Wangare / Kibui, Alice W / Gathuthi Elizabeth, Communication Skills, Students Coursebook, Germany 2015.

Weissberg, Roger P / Cascardino Jason, “Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority”, Phi Delta Kappan, Volume 95, Issue 2, Year 2013, pp. 8–13.

World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life Skills Education For Children and Adolescents in Schools. 2nd rev. Year 1997, p.1-3. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> (15.01.2023).

Yavuz, Özge Albakır, “Özel Yetenekli Olan Ve Olmayan Öğrencilerde Empatik Eğilim Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul 2019.

Yazgı, Zeynep, “Üstün Zekalı Ve Özel Yetenekli Öğrencilerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Üst Bilişsel Farkındalık”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2019.

Yee, Nick, “Motivations For Play in Online Games”, *Cyberpsychology & Behavior*, Volume 9, Issue 6, Year 2006, pp. 772-775.

Yengin, Deniz, “Teknoloji Bağımlılığı Olarak Dijital Bağımlılık”, *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication – TOJDAC*, Cilt 9, Sayı 2, Yıl 2019, s. 130-144.

Yıldız, Ayşe, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Çevrimiçi Programının Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ve Yaşam Doyumuna Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul 2022.

Yıldız, Doğan / Uzunsakal Ece, “Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması Ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama”, *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2018, s.14-28.

Yılmaz, Ferat, “Karakter Eğitimi ve Karakter Eğitimi Programları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi”, Cilt 12, Sayı 1, Yıl 2021, s. 243-257.

Yılmaz, Ramazan / Yılmaz, Fatma Gizem Karaoğlan, “Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılıkları ile Yalnızlık ve Depresyon Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, 1. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, 13-15 Eylül 2018, Mersin, s. 118-123.

Young, Kimberley et al, “Prevalence Estimates and Etiologic Models of Internet Addiction”, (Ed. Young, Kimberley), in *Internet Addiction: A Handbook and Guide*

To Evaluation and Treatment, PublishedBy John Wiley&Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, Year 2011, pp. 3-18.

Yücekeya, Hatice Betül, “İnternet Oyun Oynama Bozukluğu, Akılcı Olmayan İnançlar, Başa Çıkma Stratejileri Ve Öz-Denetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul 2019.

Zhou Z et al, “CognitiveBiasestoward Internet Game-Related Pictures and ExecutiveDeficits in Individualswith an Internet Game Addiction”, PLoS ONE, Volume 7, Issue 11, Year 2012, pp. 1-9

EKLER

Ek 1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:

Kız () Erkek ()

2. Kaçınıcı sınıftasınız?

7 () 8 ()

3. Kaç kardeşiniz? (Kendiniz dâhil)

4. Ailenizin sosyo ekonomik durumu

Kötü () Orta Düzeyde () İyi () Çok İyi ()

5. Oyun oynamaya ayırdığınız süre

1-2 saat () 3-4 saat () 5-6 saat () 7 saat ve üstü

Ek 2 Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği

	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çok Sık
1. Tüm gün boyunca oyun oynamayı düşündünüz mü?					
2. Boş zamanlarınızın çoğunu oyunlara mı harcadınız?					
Bir oyuna bağımlı olduğunuzu hissettiniz mi?					
4. Düşündüğünüzden daha uzun süre oyun oynadınız mı?					
5. Oyunlara harcadığınız süre giderek arttı mı?					
6. Oynamaya başladığınızda kendinizi durduramadığınız oldu mu?					
7. Gerçek hayatı unutmak için mi oyun oynadınız?					
8. Stres atmak için oyun oynadınız mı?					
9. Kendinizi daha iyi hissetmek için oyun oynadınız mı?					
10. Oyun için ayırdığınız zamanı azaltmayı başaramadınız mı?					
11. Başka kişiler oyun için harcadığınız süreyi azaltmayı deneyip başarısız oldular mı?					
12. Oyun için harcadığınız süreyi azaltmayı deneyip başarısız oldunuz mu?					
13. Oyun oynayamadığınız zamanlarda kötü hissettiniz mi?					
14. Oyun oynamadığınız için sinirlendiğiniz oldu mu?					
15. Oyun oynayamadığınız zamanlarda stresli oldunuz mu?					
16. Oyunlara harcadığınız zaman konusunda diğer insanlarla (aileniz, arkadaşlarınız vb) tartıştınız mı?					
17. Oyun oynadığınız için başkalarını (aile, arkadaşlar, vs) ihmal ettiğiniz oldu mu?					

18. Oyunlara harcadığınız zaman konusunda yalan söylediğiniz oldu mu?					
19. Oyunlara harcadığınız süre uykusuz kalmanıza sebep oldu mu?					
20. Oyun oynamak için diğer önemli aktivitelerinizi (okul, iş, spor vb.) ihmal ettiniz mi?					
21. Bir oyunu uzun bir süre oynadıktan sonra kendinizi kötü hissettiniz mi?					



Ek 3 Ergenlerde Öz-Denetim Becerileri Ölçeği

		Çok benziyor	Biraz benziyor	Pek benzemiyor	Hiç benzemiyor
1	Üzgün olduğumda kendimi iyi hissettirecek bir şeyler bulabilirim.				
2	Sıkıldığımda yerimde duramam/oturamam.				
3	Birine kızgın olduğumda bile, etraftaki diğer insanlara normal davranabilirim				
4	Stres altındayken yapmam gereken işleri yapmakta iyiyimdir.				
5	Yorgun olsam bile, yeni bir işe başlayabilirim.				
6	Küçük sorunlar beni uzun-vadeli planlarımdan alıkoyabilir.				
7	Eğlenceli bir şeyler yaparken, yapmam gereken diğer işleri unuturum.				
8	Sıkıcı bir derste, dikkatimi toplamakta zorlanırım.				
9	Meşgul edilerek ve dikkatim dağıtılarak kesilsem bile, yaptığım işe kolayca geri dönebilirim.				
10	Etrafta başka işler olurken dikkatimi yaptığım işe yoğunlaştırmakta zorlanırım.				
11	Ne kadar daha çalışmam gerektiğini/gerekeceğini hiçbir zaman bilemem.				
12	Stres altındayken planlar yapmak ve büyük işler yapmaya başlamakta zorlanırım.				
13	Heyecanlandığımda ya da kızdığımda kolayca sakinleşebilirim				

14	Bir şey istediğim gibi gitmediğinde amacıma ulaşmak için davranışlarımı değiştirebilirim.				
15	Arkadaşlarım dışarı gitmek istediğinde, kendimi çalışmak için tutabilirim.				
16	İşler istediğim gibi gitmiyorsa, kontrolümü kaybederim.				
17	Bir şeyi çok istiyorsam, ona hemen sahip olmak isterim.				
18	Biriyle ciddi bir anlaşmazlığa düştüğümde kontrolümü kaybetmeden sakince konuşabilirim.				
19	Yapmam gereken çok sıkıcı olsa bile o işe yoğunlaşabilirim.				
20	Tepem atıp, bir şeyler fırlatmak istediğimde kendimi durdurabilirim.				
21	Sonu nereye varacağı belli olmasa da dikkatli çalışabilirim.				
22	Dışarıya belirtmeden de duygularımın ne olduğunun farkındayım.				
23	Arkadaşlarım konuşurken bile işime konsantre olabilir.				
24	Bir hedefe ulaşmak için heyecanlandığımda (örn., yeni bir okula gitmek vb.), kolayca o hedef için çalışmaya başlayabilirim.				
25	Plan ve hedeflerim zor olsa da onlara bağlı kalacak bir yol bulurum.				
26	Uzun vadeli bir projem olduğunda, üzerinde sabırla çalışabilirim.				
27	Bir şeyi yapmamam gerektiğini biliyorsam, kendimi tutabilirim.				
28	Yemek istediğim miktarı kontrol etmekte zorlanırım.				
29	Eğlenceli bir şey yaparken zamanın farkında olmam.				

30	Önceden planlama yapılması gereken büyük işlere başlamakta zorlanırım.				
31	Neye ağlayacağımı önceden hissederim.				
32	Yorgunken beni heyecandırabilecek şeylere ilgi duymakta zorlanırım.				



EK 4 Öğrenci Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bilimsel bir araştırma için sizlerin yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı durumunu öz denetim ve sosyal-duygusal beceriler açısından inceleme üzerinedir. Gelişen teknoloji ile birlikte dijital oyunlar özellikle sizlerin yaş grubunu daha çok kendisine çekmektedir. Araştırmanın amacı dijital oyun bağımlılığı düzeyini tespit etmek ve araştırma sonuçlarına göre gerekli önlemleri ve önerileri belirlemektir. Bu çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları; Demografik Bilgi Formu, Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Ergenlerde Öz Denetim Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'dir. Araştırmada yer almak tamamen gönüllülük esasına dayanmakta olup çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Araştırmanın amacına ulaşması, geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için sizden istenilen bütün soruları eksiksiz bir şekilde yanıtlamanız ve uygun bulduğunuz cevabı içtenlikle işaretlemenizdir. Araştırmada yaklaşık olarak 35-40 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırma açısından kimlik bilgilerinizin bilinmesi önem taşımadığından isim soy isim yazılmasına gerek duyulmamaktadır. Vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır ancak verileriniz araştırmacılar tarafından bilimsel çalışma ve yayın amacıyla kullanılabilir. Belirtilen bilgiler dışında araştırmanın amacıyla ilgili şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya sonrasında aşağıda yer alan e posta veya telefon numarasıyla iletişime geçebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Servet BAYRAM

Psikolojik Danışman Derya HAN

Yukarıda yer alan metni okudum ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin

Adı-Soyadı:

İmza

Ek 5 Veli Bilgilendirilmiş Onam Metni

Sevgili Anne-Babalar,

Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi kapsamında bir çalışma yürütülmektedir. Araştırma; ‘Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Durumlarını Öz Denetim ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Açısından İnceleme’ üzerinedir. Araştırmanın amacı dijital oyun bağımlılığı düzeyini tespit etmek ve araştırma sonuçlarına göre gerekli önlemleri ve önerileri belirlemektir. Gelişen teknoloji ile birlikte dijital oyunlar özellikle ergenlik dönemindeki yaş grubunu daha çok kendisine çekmektedir. Bu amaçla gerekli önleme çalışmalarının yürütülmesi için araştırma önem arz etmektedir. Bunun için çocuğunuzun Demografik Bilgi Formu’nu, Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği’ni, Ergenlerde Öz Denetim Ölçeği’ni ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği’ni doldurmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçeklerin doldurulması çocukların ders saati içerisinde olacaktır. Sizin onayınızdan sonra çocuğun da gönüllü olmasına göre araştırmaya katılmaya veya araştırmadan ayrılma hakkına da sahiptir. Çocuğunuzun vereceği cevaplar gizli tutulmakla birlikte veriler bilimsel araştırma ve yayın gereği kullanılabilir. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı veya vereceği yanıtlar onun bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimine olumsuz etkisinin bulunmayacağından emin olabilirsiniz. Araştırmanın bitirilmesiyle sonuçlar ve gerekli bilgiler okul ile paylaşılacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak, yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Servet BAYRAM

Psikolojik Danışman Derya HAN

Lütfen aşağıdaki bilgileri doldurup bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

Bu araştırmaya çocuğum’nın katılımcı olmasına izin veriyorum.

Çocuğumun verdiği bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını kabul ediyorum.

Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını istemiyorsanız lütfen belirtiniz.....

Veli Adı-Soyadı İmza

Ek 6 Ergenlerde Öz Denetim Becerileri Ölçeği İzni

Ölçek İzni Gelen Kutusu x

derya han 22 Ağ 2022 19:17

Merhaba ben Derya Han. Medipol Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü yüksek lisans öğrencisim. Araştırmam için Ergenlerde Öz Denetim Ölçeği ni gönderebilir misiniz izninizi istiyorum?

Mehmet Harma < > 23 Ağ 2022 00:51

Alıcı: ben

Merhaba Derya hanım,
Ölçeği tabii kullanabilirsiniz.
Ölçek maddelerini ve ilgili bilgileri şu linkten edinebilirsiniz: <http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2016/01/Self-regulatory.pdf>

Kolaylıklar dilerim
İyi günler

Mehmet Harma, PhD Assoc. Prof.
Kadir Has University | Psychology Dept.

İs: Kadir Has University,
Faculty of Economics, Administrative, and Social Sciences
34083 Fatih/Istanbul TURKEY

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

EK 7 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Ölçek İzni Gelen Kutusu x

derya han < > 22 Ağustos Paz 19:14

Merhaba ben Derya Han. Medipol Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü yüksek lisans öğrencisim. Araştırmam için Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ni gönderebilir misiniz izninizi istiyorum?

ömer faruk kabakçı < > 24 Ağustos Çar 19:22

Alıcı: ben

Merhaba,
Ne tür bir araştırma için kullanmayı planlıyorsunuz acaba? Kolay gelsin.

derya han < > 17 Eylül Cmt 15:09

Alıcı: ömer

Hocam tekrardan merhaba mailinizi ben yeni fark ettim kusura bakmayın. Ölçek için isterken diğer mailer ile karışmış araya. Yüksek lisans tezimi netleştirdim. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Düzeylerini Öz Duzenleme ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Açısından İnceleme hakkında araştırma yapacağım. Bu nedenle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğine başvuracağım var.

24 Ağ 2022 Çar, 19:22 tarihinde şunu yazdı:

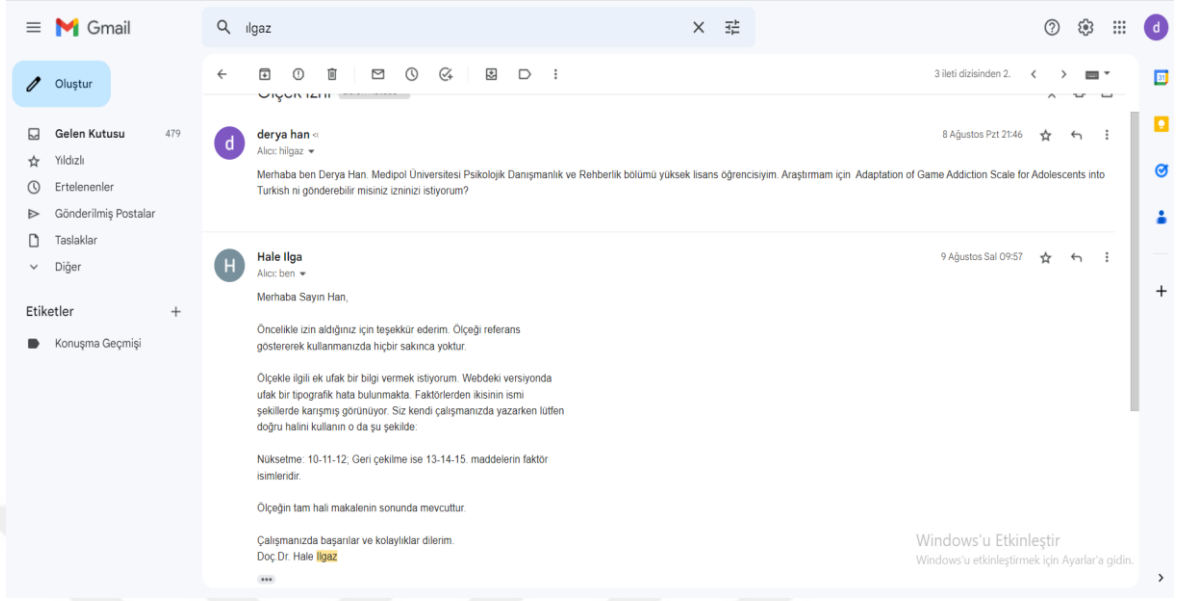
ömer faruk kabakçı < > 18 Eylül Paz 18:27

Merhaba,
Ölçeğe ilişkin teşekkürler. Ölçek maddelerin tamamı herhangi bir yerde yayınlanmadan kullanılması için ektedir. Çalışma sonuçlarından haberdar ederseniz seviniriz. Ayrıca aşağıdaki kaynak ölçeğin kuramsal temellerini içeriyor. İyi çalışmalar.
<https://www.nobelkitap.com/oku-tamelli-onlevici-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-360592.html>

Bir ek - Gmail tarafından tarandı

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

EK 8 Ergenler İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği



EK 9 SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU FORMU

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

Değerlendirilen Belgeler	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			
BİLGILENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU				Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
Karar Bilgileri	Karar No: 186	Tarih: 15/12/2022		
	Yukarıda bilgileri verilen Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmacının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmacının etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna “oy birliği” ile karar verilmiştir.			

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN	İletişim Çalışmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur
Dr.Öğr.Üyesi Sinan SEÇKİN	Hukuk	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur
Doç. Dr. Serhat YÜKSEL	Finans	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur
Doç. Dr. İhsan EKEN	Medya ve Reklam Araştırmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur
Dr.Öğr.Üyesi Ela ARI	Psikoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Uygundur

* :Toplantıda Bulunma

Sosyal Bilimler
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Sekreteri
Burcu Sena TOSUN

EK 10 İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzni



T.C.
STANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

23.02.2023

Sayı : E-59090411-44-70916684

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Derya HAN)

STANBUL MED POL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgili : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 22.02.2023 tarihli ve 70767446 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgili (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüze mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgili (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışmaları bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereği inceleme yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüze Strateji Geliştirme Birimine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Rapor Örneği
- 3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnanç Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi için : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : VHK
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 402e-4acf-3b92-97a3-0994 kodu ile teyit edilebilir.