



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGUSAL ZEKÂSI VE
DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIKLARININ İNCELENMESİ**

Alparslan Ünsal

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Alparslan
Soyadı : ÜNSAL
Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği
İmza :
Teslim Tarihi :16/07/2019

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâsı ve Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi
İngilizce Adı : Emotional Intelligence and Computer Game Addiction in Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Alparslan ÜNSAL

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Alparslan ÜNSAL tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâsı ve Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Ege AKGÜN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKCİ AKCAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 28/06/2019

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

*Kıymetli canım anneme, arkamızda hep duran babama, biricik kardeşime ve sevgili oğlum
Ahmet Kerem'e...*

TEŞEKKÜR

Lisans öğrenim hayatımdan itibaren bana yapmış olduğu rehberlik ile destek ve güvenini benden esirgemeyen, aynı zamanda yüksek lisans öğrenim hayatımda da beni daha çok çalışmaya teşvik edip, her zorluk karşısında anlayışlı ve sabırlı olan, düşünce ve görüşleri ile ufkumu açan, öğrencisi olmaktan onur ve gurur duyduğum Kıymetli Hocam, Danışmanım, Sayın Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ'a en kalbi duygularımla teşekkürlerimi sunuyorum.

Benim bu basamakları çıkmama vesile olan, kariyer basamaklarını çıkmamda desteklerini esirgemeyen, beni bu yaşa nice sıkıntılarla getiren, aldığım her nefesteilmekilmek emekleri olan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, bir ömür sırtımda da taşısam bir toplu iğne ucu kadar emeklerinin karşılığı olmayacak, fedakâr, sabırlı, her şeyin en güzeline ve de en iyisine lâyık Sevgili Ailem, duasını hiçbir zaman üzerimden eksik etmeyen eli öpülesi annem Cevahir ÜNSAL'a, ailemizin çınarı kıymetli babam Ahmet ÜNSAL'a ve her an her zaman yanımda olan kardeşim Ümran Zahide ÜNSAL'a sevgi, saygı ve de teşekkürlerimi sunuyorum.

Gazi ailesinin değerli mensubu, bir hocadan öte sevgili ağabeyim Prof. Dr. Mehmet YILMAZ'a, her istediğimde vakitli vakitsiz ulaştığım, aile dostumuz Öğr. Gör. Dr. İbrahim YÜKSEL'e, lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım tüm Kıymetli Hocalarıma, Gazili olmanın onuru ve gururu içinde teşekkür ederek, hürmetlerimi sunuyorum. Ayrıca kıymetli jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Aysel Tüfekçi'ye ve Doç. Dr. Ege Akgün'e en kalbi şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmamı gerçekleştirmemde yardımlarını esirgemeyen kıymetli okul yöneticilerime, değerli öğretmenlerime, benimle birlikte güler yüzleriyle çalışmama en büyük katkıyı sağlayan, yürekleri parlayan yarının büyükleri sevgili çocuklarımıza teşekkür ediyorum.

Alparslan ÜNSAL

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGUSAL ZEKÂSİ VE
DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIKLARININ İNCELENMESİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Alparslan Ünsal
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2019

ÖZ

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâlarının ve dijital oyun bağımlılıklarının belirlenmesi, duygusal zekâ ile dijital oyun bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi ve duygusal zekâ ile dijital oyun bağımlılığının öneminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi statüdeki anaokullarının 5-6 yaş grubunda eğitim görmekte olan 297 çocuk oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği*” ve “*Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini; yaşlarına göre anlamlı fark göstermediğini ortaya koymuştur. Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı puan ortalamalarının cinsiyet, doğum sırası, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu ve babanın çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterirken; yaşları ve kardeş sayılarına göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ile bilgisayar oyunu oynama bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde, yüksek ve negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Oyun bağımlılığının duygusal zekânın yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Duygusal zekâ, bilgisayar oyunu bağımlılığı, internet bağımlılığı, okul öncesi eğitim, çocuk
Sayfa Adedi : 109
Danışman : Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ

**EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COMPUTER GAME
ADDICTION IN PRESCHOOL CHILDREN
(M.S. Thesis)**

**Alparslan Ünsal
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
June, 2019**

ABSTRACT

This study was aimed to determine the emotional intelligence and digital game addiction in preschool children and to investigate the association between emotional intelligence and digital game addiction. The study group of this correlational study was 297 children who were 5-6 year old and attending public kindergartens in the central districts of Ankara during the 2016-2017 academic year. “*Personal Data Form*”, “*Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children*” and “*Computer Game Addiction Scale for Children*” were used as data collection tools. When data analyzed, it was found that children' sex, birth order, number of siblings, parental education level and parental occupation created significant difference in emotional intelligence and computer addiction of children. There were no age differences in the emotional intelligence and game addiction. It was also seen that emotional intelligence were associated with computer game addiction and game addiction was found as significant predictor of emotional intelligence.

Keywords : Emotional intelligence, computer game addiction, internet
addiction, early childhood education, child
Page Number : 109
Supervisor : Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi	4
Sayıtlılar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5

BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Duygusal Zekâ İle İlgili Kavramsal Çerçeve	7
Duygusal Zekâ	7
Duygusal Zekâ Modelleri	9
<i>Mayer-Salovey Duygusal Zekâ Modeli</i>	9
<i>Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli</i>	10
<i>Reuven Bar-On Modeli</i>	10
<i>Cooper ve Sawaf Modeli</i>	11
Duygusal Zekâ Yetileri	13
<i>Duyguları Tanıma ve İfade Etme</i>	13
<i>Duyguları Anlama</i>	14
<i>Duyguları Yönetme</i>	15
<i>Empati</i>	16
<i>Sosyal Beceriler</i>	16
Ailede Duygusal Zekânın Desteklenmesi	17
Okul Öncesi Eğitimde Duygusal Zekânın Desteklenmesi	18
Dijital Oyun Bağımlılığı İle İlgili Kavramsal Çerçeve	19
Oyunun Değişen Doğası: Dijital Oyunlar	19
<i>Dijital Oyunların Özellikleri</i>	20
<i>Dijital Oyunların Tarihsel Gelişimi</i>	21
<i>Dijital Oyunların Çeşitleri</i>	22
<i>Dijital Oyun Bağımlılığı</i>	24
<i>Dijital Oyun Bağımlılığının Yaygınlığı</i>	27
<i>Dijital Oyun Bağımlılığı Tedavisi</i>	28
İlgili Araştırmalar	30

Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar	30
<i>Yurt İçi Araştırmalar</i>	30
<i>Yurt Dışı Araştırmalar</i>	34
Dijital Oyun Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	36
<i>Yurt İçi Araştırmalar</i>	36
<i>Yurt Dışı Araştırmalar</i>	39
BÖLÜM III	41
YÖNTEM	41
Araştırmanın Modeli.....	41
Çalışma Grubu.....	41
Veri Toplama Araçları.....	43
Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu	43
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children)	43
Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)	44
<i>Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	45
<i>Güvenirlilik Analizi Sonuçları</i>	47
<i>Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları</i>	49
Verilerin Toplanması	52
Verilerin Analizi	52
BÖLÜM IV	55
BULGULAR VE TARTIŞMA	55
Çocukların Duygusal Zekâsına İlişkin Bulgular	55
Çocukların Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Bulgular	67
Çocukların Duygusal Zekâsı ve Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	76

BÖLÜM V	79
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	79
Sonuçlar.....	79
Çocukların Duygusal Zekâsına İlişkin Sonuçlar.....	79
Çocukların Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Sonuçlar	80
Çocukların Duygusal Zekâsı ile Bilgisayar Oyunu Bağımlılığının İlişkisel Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar.....	80
Öneriler	80
Uygulamaya Yönelik Öneriler	80
Araştırmaya Yönelik Öneriler	81
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	107
EK 1. Ölçek Kullanım İzni	108
EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Mayer & Salovey, Bar-On, Goleman ve Cooper & Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modelleri	12
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	42
Tablo 3. Faktör Analizi Sonuçları	46
Tablo 4. Madde Analizi Sonuçları	48
Tablo 5. İki Faktörlü Olarak Alfa ve İki Yarı Test Korelasyon Değerleri	49
Tablo 6. Ölçeğin Faktörleri Arasındaki İlişki	49
Tablo 7. ÇBOBÖ'nün DFA Sonuçları	50
Tablo 8. Normallik Varsayımının İncelenmesi	53
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Çocukların Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistik	55
Tablo 10. Çocukların Cinsiyetine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	56
Tablo 11. Çocukların Yaşına Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	57
Tablo 12. Çocukların Doğum Sırasına Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	59
Tablo 13. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	60
Tablo 14. Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının t Testi Sonuçları	61
Tablo 15. Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	63

Tablo 16. <i>Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	64
Tablo 17. <i>Çocukların Baba Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t testi Sonuçları</i>	66
Tablo 18. <i>Araştırmaya Katılan Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistik</i>	67
Tablo 19. <i>Çocukların Cinsiyetine Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 20. <i>Çocukların Yaşına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 21. <i>Çocukların Doğum Sırasına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 22. <i>Çocukların Kardeş Sayısına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 23. <i>Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 24. <i>Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 25. <i>Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 26. <i>Çocukların Baba Çalışma Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 27. <i>Çocukların Duygusal Zekâsı ile Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Arasındaki İlişki</i>	76
Tablo 28. <i>Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Duygusal Zekâyı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi</i>	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Dijital oyun çeşitleri	21
<i>Şekil 2.</i> Dijital oyun bağımlılığı belirtileri	25
<i>Şekil 3.</i> Yamaç-birikinti grafiği.....	45
<i>Şekil 4.</i> ÇBOBÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi	51

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
%	Yüzdelik Değeri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
ÇBOBÖ	Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DSM V	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
DZ	Duygusal Zekâ
ICD	Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
n	Örneklem büyüklüğü
p	İstatistiksel olarak anlamlılık değeri
r	Korelasyon Katsayısı
s.	sayfa
S.S.	Standart Sapma
SB	Sağlık Bakanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Son yıllarda teknoloji ve bilimde gerçekleşen hızlı gelişmeler, hızlı yaşam koşulları, bireylerin birbirleriyle olan iletişimlerini, anlayışlarını ve öğrenmelerini şekillendirmektedir (Bencik-Kangal & Özkızıklı, 2015; Işıkoğlu-Erdoğan, 2015; McManis & Gunnewig, 2012). Çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü teknolojik araçlarla geçirmekte ve buna bağlı olarak da çevresiyle olan ilişkileri azalabilmektedir. Çocuğun çevreyle etkileşiminin azalması da çevrelerindeki kişilerin duygularını fark etme, duygularını anlama ve empati kurabilme gibi yetilerini etkili kullanamamasına neden olabilmektedir.

Duygusal zekânın temeli 1920 yılında Thorndike tarafından açıklanan sosyal zekâ kavramına dayanmaktadır. Terim olarak duygusal zekâ ilk kez, 1990 yılında Salovey ve Mayer tarafından kullanılmış ve kişilerin duyguları ile başa çıkma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Kavram daha sonra Goleman tarafından yayınlanan “Duygusal Zekâ” isimli kitap ile popüler hale gelmiştir (Staff, 2001).

Duygusal zekâ; bireyin duyguları anlayabilme, başkalarının duygularına karşı empati kurabilme ve duygularını düzenleyebilme yetileri olarak ifade edilmiştir (Özkan, 2007; Ulutaş, 2007b). Martinez ise duygusal zekâyı: “Bireyin kavranamayan becerilerini, yeteneklerini, çevresel istekler ve baskılara karşı başa çıkma özelliklerini düzenlemesi” olarak tanımlamıştır (Yüksel, 2006, s.13). Bu doğrultuda duygusal zekâ “duyguları etkin bir şekilde kullanabilme becerisi” şeklinde ifade edilebilir (Gürbüz & Yüksel, 2008, s.176). Son yıllarda yapılan araştırmalar ile duygusal zekâ yaygın olarak tartışılan ve farklı alanlarda uygulama yapılan bir olgu haline gelmiştir (Delice & Günbeyi, 2013).

Duygusal zekâ, empati kurabilme, duygular arasındaki farkları görebilme, kendinin ve başkalarının duygularını tanıma, duygularını kontrol edebilme, değişen yaşam şartlarına

bağlı olarak duygu ve davranışlarını yerinde kullanabilme, kendini motive edebilme gibi birçok sosyal duygusal yetiyi içermektedir (Poskey, 2006; Goleman, 2017). Bu yetiler ne kadar erken desteklenirse duygusal zekânın da o kadar yüksek olması beklenmektedir. O nedenle erken yıllar duygusal zekâ açısından da önemli bir süreç olarak görülmektedir.

Çocuklar bebeklikten itibaren duyguları tanımaya, ayırt etmeye, anlamaya ve tepkileri ile ifade etmeye çalışırlar. İki yaşından itibaren de duyguları dil ile ifade edebilirler. Üç yaşında duygularında otokontrol mekanizması gelişirken, okul dönemine geçişle beraber toplumsal normlara göre duygularını ifade ederek, şekil vermeyi öğrenirler. Yaşın ve deneyimin artması ile duygusal kontrolü arttırmaya çalışırlar (Akboy & İkiz, 2007).

Erken yıllarda oyun çocukların duygusal yetilerinin güçlenmesinde en önemli araç olur. Yetişkinle veya akranları ile oyun oynarken ortaya çıkan duygusal enerji kendilerini iyi hissetmelerini ve mutlu olmalarını, duygu ve davranışları arasında düzenleme yapabilmelerini sağlar. Araştırmalar bu tür etkileşimli oyunların çocukların üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ceylan, 2009; Lawhon & Lawhon, 2000; Ulutaş, 2005). Fakat günümüzde teknolojinin gelişmesiyle oyunun niteliği ve türü değişmiş, sokaklarda, oyun parklarında ve evlerde arkadaşlarla beraber oynanan oyunlar, bilgisayar veya internet oyunlarına dönüşmüş ve oyunlar sanal ortamda oynanan oyunlar haline gelmiştir (Horzum, 2011; İnan & Dervent, 2016). Bu da çocukların dijital oyundan kendini alamaması, oyun oynamak için sorumluluklarını geç yerine getirmesi, gerçek yaşamla oyunu aynı bağlamda ele alması, başka aktiviteler yerine oyunu seçmesi şeklinde gözlemlenen bilgisayar oyunu oynama bağımlılığını ortaya çıkarmıştır. Çocuğun gün içinde temel aktivitelerini engelleyecek şekilde dijital oyun oynamasının; çocuğun gerçeklik algısını değiştirebileceği, sosyal ortamdan kopmasına neden olacağı ve akademik başarısını düşüreceği ve aynı zamanda biyolojik açıdan da olumsuz etkilere neden olabileceği belirtilmektedir (Chiu, Lee & Huang, 2004; Horzum, 2011; Savcı & Aysan, 2017; Setzer & Duckett, 1994; Wan & Chiou, 2006). Çocuk ve ergenlere ek olarak yetişkinlerin de dâhil olduğu, yani toplumun tüm kesimini ilgilendiren, iş hayatını, okul hayatını ve sosyal hayatı olumsuz yönde etkileyen bilgisayar ve bilgisayar oyunu bağımlılığı günümüz problemlerine ışık tutmak amacı ile araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konu haline gelmiştir (Topşar, 2015).

Sonuç olarak çocukların geleceğin güçlü kişilikli bireyleri olmaları için erken yıllardan itibaren duygusal zekâlarının desteklenmesi, bilgisayar oyun bağımlılıklarının tespit edilmesi ve önlenmesi ihtiyacı okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital

oyun bağımlılıklarının incelenmesine yönelik bu çalışmanın gerçekleştirilmesine temel oluşturmuştur. Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar verilmiştir. İkinci bölümde; duygusal zekâ ile dijital oyun bağımlılığının kavramsal yapısı sunulmuş ve ilgili araştırmalarla desteklenmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar; beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Duyguları tanıma, anlama, kontrol edebilme ve uygun bir şekilde yönlendirebilme çocuklar için erken yaşlarda sağlanabilmektedir. Duygularını tanıyabilen, anlayabilen ve kontrol edebilen çocuklar çevresiyle daha iyi bir etkileşim ve iletişim içerisinde bulunurlar.

Bu araştırmanın temel amacını, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ile dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ne düzeydedir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı;
 - a) cinsiyetine,
 - b) yaşına,
 - c) doğum sırasına,
 - d) kardeş sayılarına,
 - e) anne-baba öğrenim durumuna,
 - f) anne-baba çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılıkları ne düzeydedir?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılıkları;
 - a) cinsiyetine,
 - b) yaşına,
 - c) doğum sırasına,
 - d) kardeş sayılarına,

e) anne-baba öğrenim durumuna,

f) anne-baba çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

5. Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâları ile dijital oyun bağımlılıkları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Duygusal zekâ yetileri erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken ve tüm yaşam boyu gerekli olan becerilerdir. Bu yetiler toplumun bütünleşmesini sağlamada, geleceğin duyarlı liderlerini yetiştirmede ve dolayısıyla bireylerin üretken olmalarında önemli bir yer tutmaktadır (Ulutaş, 2005).

Gelişimin çok hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklar dijital oyunlar ile erken yaşlardan itibaren tanışmaktadır. Bu tanışmayla beraber çocuklar hem akran çevresinden hem de sosyal ortamdan uzaklaşmaya başlamaktadır. Çocuklar fiziksel zamanını sınırlamakta, oyun oynayacağı çevre ve arkadaşlarının yerini kapalı mekânlarda gerçekleştirilen dijital oyunlar almaktadır (Rosen vd., 2014; Yavuzer, 1994; Yavuzer, 2003).

Alanyazın incelendiğinde duygusal zekâ gelişimini etkileyen faktörlere bakıldığında aile, toplum, çevre ve çevreyle olan etkileşimin önemli olduğu görülmektedir (Maboçoğlu, 2006). Çocuğun hem sosyal hayatında hem de akademik hayatında başarılı olmasını sağlayacak duygusal zekânın dijital oyun bağımlılığı ile olumsuz ilişki içinde olacağı düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında bu konuda okul öncesi dönem çocukları ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışma, sonraki araştırmacılara farklı çalışmaların plânlanması bakımından yol gösterici olabilecektir. Bu araştırmanın, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ile dijital oyun bağımlılıklarının arasındaki ilişkiye dikkat çekeceği, okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen programların geliştirilmesinde yol gösterici olacağı beklenmektedir. Öğretmenlere dijital kültürde çocuklara nasıl rehberlik yapılacağı noktasında kılavuz olacağı da söylenebilir. Aynı zamanda bu çalışma ailelere dijital kültürde çocuklarına nasıl rehberlik yapacağı konusunda ışık tutabilecek olup hem çocuklarının duygularını kontrol etmelerinde hem de dijital kültürü kontrol altına almalarında yardımcı olabilecektir.

Çalışmada “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması da özgün bir boyut olup çocukların erken yıllarda oyun bağımlılıklarının belirlenmesinde ve gerekli önlemlerin alınmasında yol gösterici olabilecektir.

Sayıtlar

Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi ile ilgili sayıtlar aşağıda yer almıştır;

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına uygulanan “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”nin çocukların duygusal zekâlarını, “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği”nin çocukların dijital oyun bağımlılıklarını ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ile “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği”ne eğitim ortamının etkisi altında kalmadan cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma normal gelişim gösteren 5-6 yaş çocukları ile sınırlıdır.
2. Araştırma ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma Ankara ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarındaki çocuklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Duygusal Zekâ: Bireyin kendi dürtülerini kontrol ederek ruh hâlini düzenleyebilmesi, kendisini başkasının yerine koyup, sıkıntıların düşünmenin önünde engel olmasına izin vermemesi, kendi kendini harekete geçirebilmesi ve umut etme becerisidir (Goleman, 2016).

Dijital Oyun: Masa ve dizüstü bilgisayarların yanı sıra tablet, telefon ve oyun konsolu gibi elektronik cihazlarda oynanan, oynayan kişilere görsel bir ortamın yanında kullanıcı girişi yapmaya da imkân veren, programlanmasının yazılımlar yardımı ile yapıldığı oyunlardır

(Irmak & Erdoğan, 2016; Taylan, Kara & Durğun, 2017; Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci & Akbulut, 2016).

Bağımlılık: Davranış ya da maddeyi kontrol edememe durumu veya bırakamama hâlidir (Horzum, 2011).

Dijital Oyun Bağımlılığı: Kişinin kendisini oyundan alamaması, farklı etkinliklerle kıyaslandığında oyun oynamayı tercih etmesi, oyun oynamaktan dolayı üzerine düşen sorumlulukları yapmaması veya zamanında yerine getirmemesi, sanal ortamdan çıkamayıp gerçek yaşantısı ile ilişkilendirmesidir (Horzum, 2011).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ile dijital oyun bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde duygusal zekâ (duygusal zekânın tanımı, duygusal zekâ modelleri, duygusal zekâ yetileri, ailede duygusal zekânın desteklenmesi, okul öncesi eğitimde duygusal zekânın desteklenmesi) ve dijital oyun bağımlılığı (dijital oyunların tanımı, özellikleri, tarihsel gelişimi, çeşitleri, dijital oyun bağımlılığının tanımı, yaygınlığı, tedavisi) açıklanarak araştırmanın kuramsal yapısı sunulmuştur.

Duygusal Zekâ İle İlgili Kavramsal Çerçeve

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramsal karşılığını, İngilizce’de Emotional Intelligence (EI) veya Emotional Quotient (EQ) kavramlarından almaktadır (Gün, 2012). Duygusal zekâ, öncelikle Peter Salovey ve John Mayer tarafından 1990 yılında kullanılmıştır (Mayer & Salovey, 1997). Daniel Goleman tarafından 1995’te ise tanıtılmış ve yaygınlaştırılmıştır (Ulutaş, 2005).

Duygusal zekâ ile ilgili çalışmaların öncüsü olan Salovey ve Mayer duygusal zekâyı; “kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıması, duyguları ayırt etmesi ve duygusal durumları, problemleri çözmek ve davranışlarını ayarlamak için kullanması gibi yetenekleri içeren sosyal zekânın alt boyutu” olarak tanımlamışlardır (Mayer & Salovey, 1997). Ayrıca duygusal zekânın tek bir özellik veya yeteneği tanımlamadığını, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını değerlendiren, kontrol eden ve aynı zamanda kendi yaşam motivasyonunu açığa çıkartan duyguları kullanmayı sağlayan çok sayıda yeteneklerin bir birleşimi olduğuna dikkat çekmişlerdir (Ulutaş, 2005).

Mayer ve Salovey, duygusal zekâ kavramı ile başarının gelmesi için gereken duygusal özellikleri tasvir etmiş; duyguları anlatmak ve anlamak, beğenilmek, uyum içinde olmak, sevecenlik, kendini kontrol altında tutmak, hoşgörü ve kişilerin arasındaki problemleri çözebilme kâbiliyetlerinin duygusal zekâyı kapsadığını belirtmişlerdir (Shapiro, 2000).

Goleman (2016)'a göre duygusal zekâ, duygusal farkındalıkla beraber doğru ve iyi kararlar verme, hüznü veren olgularla başa çıkabilme ve dürtülerini kontrol edebilme anlamına gelmektedir. En sade şekliyle duygusal zekâ, duyguların akılcı bir şekilde kullanılması demektir. Öncelikle kendi duygularını tanımlayıp anlayan bir birey çevresindeki insanların duygularını anlamada ve onlarla empati kurmada oldukça güçlü ve olumlu bir etkileşime sahip olabilecektir.

Kierstead (1999)'e göre duygusal zekâ kavramı hükümleri ve bireysel becerileri içeren büyük bir alanı kapsamaktadır. Duyguların farkındalığını ve onların bilişsel zekâyı ne şekilde tesir altında bıraktığını içerir.

Duygusal zekâ; kişilerin hem bireysel hem de sosyal yönden sahip olduğu yetenek ve becerilerinin bütünü olarak tanımlanabilir. Bireysel kâbiliyet ve beceriler kişilerin ilk olarak kendi duygularını fark ederek tanımlamasını, duyguları bilinçli şekilde kontrol edip yön vermesini ve hayatın içindeki hedeflerine ulaşması için gereken güdülemeyi elde etmesini içermektedir. Sosyal kâbiliyet ve becerilerde, bireyin karşısındaki kişilerin duygularını anlayıp, kişilerle empati kurarak onlarla olumlu ilişkiler kurmayı içermektedir (Acar, 2002).

Newsome, Day ve Catano (2000)'ya göre, duygusal zekâ, bütünsel ve karmaşık işlemlerden oluşan dört basamaklı bir yapıya sahiptir. En alt düzeyde duyguları anlama, değer biçme ve ifade etme yeteneği yer alırken ikinci düzeyde duyguları kullanma, üçüncü düzeyde de duyguların analizi ve anlaşılması yer edinmektedir. Dördüncü ve en üst düzeyi ise duyguları düzenleme becerileri içermektedir. Bar-On (2006) ise duygusal zekâyı kişisel ve kişilerarası beceriler, uyum, adaptasyon, stres yönetimi ve genel ruh hâli olmak üzere beş öge altında toplamakta ve duygusal zekâyı “duygusal-sosyal zekâ” olarak isimlendirmektedir.

Davies, duygusal zekâyı basit bir şekilde algılanıp anlaşılabilen bir kavram olmadığını belirtmiş ve duygusal zekânın dört boyutuna dikkat çekmiştir. Bu boyutlar, kişinin duygularını tanıyıp anlatabilmesini, başka kişilerin duygularını tanıyıp algılayabilmesini,

kişinin kendi duygularını kontrol altına almasını ve bunları başarısını iletirmek için yönetmesini kapsamaktadır (Law, Wong & Song'tan aktaran Maboçoğlu, 2006).

Yapılan tanımlar ve araştırmalar incelendiğinde, duygusal zekâ; bireyin kendisinin ve karşısındakinin duygularını tanıması, anlaması, kişilerin istek ve ihtiyaçlarını anlayabilmesi, ruh hâlini düzenleyerek kendisini ve dürtülerini kontrol edebilmesi ve umut beslemesidir. Kısaca duyguların gücünü bireyin sahip olduğu bilgi, enerji ve ilişkileri ile birlikte etkili bir biçimde kullanma beceri ve yeterlikleri olarak ifade edilebilir (Acar, 2001; Altılar, 2008; Baltaş, 2011; Cooper ve Sawaf'tan aktaran Çamsarı Turanlı, 2007; Goleman, 2016; Jaeger, 2003; Kılıçarslan, 2010).

Duygusal Zekâ Modelleri

Mayer-Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ terimi ilk olarak 1990'da Mayer ve Salovey tarafından başarının gerektirdiği önem arz eden duyguları ifade etme ve anlama, empati, karakteri denetim altına alma, uyum gösterebilme, nezaket, saygı ve bağımsız olma gibi duygusal nitelik içeren yetileri ifade etmek için kullanılmıştır (Shapiro, 2000).

Mayer ve Salovey (1997)'e göre, kişi kendi duygularını ve düşüncelerini, fiziksel hâlinin farkına vararak gösterebilmeli, ayrıca diğer kişilerin duygularını da tanıyıp anlayabilmelidir. Kişilerin düşüncelerini aktif bir şekilde kullanabilmesi için duyguların da düşünce ile paralel hareket etmesi gerekmektedir. Duyguların anlaşılması ve akıl yürütebilmek için ise duyguların adı konulup duygunun değişimi karşısında oluşan ilişkileri tanımlayabilmelidir. Birey bir duyguyu tanımlandırabilir, onu anlayıp analiz edebilir fakat bu bilgiyi hayatında kullanabilmesi en zor süreçtir (Çakar & Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı, duyguları algılayıp tanımlamak, duygu ve düşünceleri ilişkilendirmek, duyguları anlamak ve duyguları kontrol altına almak üzere dört yeti ile açıklamışlardır (Tablo 1). Duyguları algılayıp tanımlama aşaması yüz, mimik, beden hareketleri, ses ve diğer türlü iletişim yollarıyla olmaktadır. İkinci aşamada, duyguların bilişsel sistemde bulunup düşünceyi destekleyip, bireyin çok çeşitli bakış açısı kazanmasını sağlaması; üçüncü aşamada, duyguların birbirleriyle bağlantı hâlinde olmaları ve bireylerin arasındaki bağlantılarının doğru yönlerinin anlaşılır hâlde olması; dördüncü aşamada ise

duygular ile başa çıkma ve kontrol altında tutulması gerçekleşmektedir (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Bu model duygusal zekânın beş boyutunu içermektedir. Bunlar; kendini tanıma, duyguları idare edebilme, empati, motivasyon ve sosyal becerilerdir (Kılıç, 2013; Titrek, 2013). Duygusal zekânın tanımında kişinin kendi duygularını algılayıp bilmesi, kendini motive edecek şekilde ilerleyip kişilerle olan ilişki ve iletişimlerinde kendi duygularıyla başa çıkması ifade edilmektedir (Özdemir, 2015). Goleman (2016; 2017)'a göre, bu beş boyut kişisel yeterlikler ve sosyal yeterlikler şeklinde iki kısma ayrılır (Tablo 1). Kişisel yeterlikler kişinin kendisini yönetme durumunu gösterir. Kendini kontrol altına alma, özgüven, kişisel sorumluluk, başarı dürtüsü, girişimcilik ve uyumluluk yeterliklerini kapsamaktadır. Sosyal yeterlik ise kişisel yeterliklerin beraberinde kişinin kendisini idare etmesini ifade eder. Bireyin ilişkilerinde karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelmesini sağlar. Etki, iletişim, empati, iş birliği ve dayanışma, hizmet yönlü olma yeterliklerini içerir (Güngör, 2008).

Goleman; duygusal zekânın eğitim ile geliştirilip okulların çocukların duyguları nasıl tanıyacağı, duygulara yön vermesini öğretmesinde ve öğretmenlerin de çocuklara ilgi gösterip onlara model olmaları gerektiğini belirtmektedir. Duygusal aşamalar çocukluk yıllarında kazanılan tecrübeyle şekil almaktadır. Erken dönemlerde eğitim alınması durumunda duygusal zekânın güçlenmesi sağlanabilir (O'neil, 1996).

Reuven Bar-On Modeli

Bar-on'a göre duygusal zekâ, beş ana beceriden ve buna bağlı on beş alt beceriden oluşmaktadır (Tablo 1). Bu beceriler; kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, stres yönetimi, uyum sağlama ve genel ruh hâlidir. Modele göre içe dönüklük becerisinde özsaygı, duygusal farkındalık, kendine güven, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme; kişilerarası ilişkiler becerisinde empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkiler kurma; stres yönetimi becerisinde strese karşı tolerans ve nabız kontrolü; uyumluluk becerisinde gerçeklik, esneklik ve problem çözme; genel ruh hâli becerisinde ise iyimserlik ve mutluluk yer almaktadır (Becerren, 2012; Kılıç, 2013; Özdemir, 2015; Stein & Book, 2003).

Bu modele göre genel olarak zekâ, duygusal ve bilişsel zekânın toplamı bütünüdür. Duygusal zekâ zaman içinde gelişen, değişen bir kavramdır. Duygusal zekâyâ geliştirici eğitimler ile katkı sağlanabilir. Duygusal zekâsı yeterli olan kişiler duygusal olarak sağlıklı, iyi ve başarılıdırlar. Reuven Bar-On modelinde sonuçtan daha önemli olan süreçtir, yani daha çok sürece odaklanır (Schwartz, 2000).

Duygusal zekâsı yüksek olan kişiler, duygularını anlayıp onları açıklayan, kâbiliyetlerini geliştirip gerçekleştiren, başkalarının ne düşünüp hissettiklerini anlayabilen, hiç kimseye bağımlı kalmayan, gerçekçi, üretken, stresin ve sorunların üstesinden gelebilen kişilerdir (Bar-On, 1997).

Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf (2003), kişinin özel hayatında ve iş hayatında mutlu ve başarılı olabilmesi için duygusal zekâ yeteneğinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Kişinin duygusal enerjisinin oluşturduğu etkiyi anlayarak onu iyi şekilde yönetmesi, duyguların gücü ve algılanış şekilleri ile bağlantılıdır (Cooper & Sawaf, 2003). Duygusal zekânın geliştirilmesi plânlı çalışma ile mümkün kılınabilmektedir. Bu plân ise dört köşe taşı modelden oluşmaktadır (Tablo 1).

Dört köşe taşı modeline göre duygusal zekâ; duyguları öğrenme, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak dört kısımdır (Kavcar, 2011). Bu dört kısım on altı beceri içermektedir. Duygusal öğrenme kısmı; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgidir. Duygusal zindelik kısmı; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenmedir. Duygusal derinlik kısmı; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etkidir. Duygusal simya kısmı; sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmaktır (Cooper & Sawaf, 2003).

Tablo 1

Mayer & Salovey, Bar-On, Goleman ve Cooper & Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modelleri

Mayer & Salovey	Bar-On	Goleman	Cooper & Sawaf
Duyguyu algılama	Kişisel beceriler	Kişisel yeterlilik	Duyguları öğrenmek
Bireyin bedensel duruma, his ve düşüncelere ilişkin kendine ve başkasına ait duyguları tanımlayıp, ifade etmesi	Kişinin benlik bilinci, kendine saygısı, kendini gerçekleştirme, bağımsız olabilmesi	<u>Duygularının farkında olma</u> Kişinin iç dünyasında olup bitenin farkında olması (özbilinç), güçlü yanlarını ve sınırlarını bilmesi (özdeğerlendirme), kendinden emin olması (özgüven) <u>Duygularını yönetme</u> Kişinin yıkıcı dürtü ve duygularını yönetim altında tutması (özdenetim) <u>Kendini motive etme</u> Kişinin güçlü bir başarıma isteği hissetmesi, umutlu olması (iyimserlik), işine olan bağlılığı	Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim, pratik sezgi
Duyguyla düşünceleri bağdaştırma	Kişiler arası beceriler	Sosyal yeterlilik	Duygusal zindelik
Kişinin duygularından etkin ve verimli düşünmeyi sağlamak için faydalanması	Kişinin olaylara empatik olarak yaklaşabilmesi, bireyler arası iyi ilişkiler kurabilmesi, sorumluluk sahibi olabilmesi	<u>Empati</u> Kişinin başkalarını anlaması, hizmete yönelik olması, farklılıklardan yararlanması <u>Sosyal beceriler</u> Kişinin başkalarını etkilemesi, iletişim kurmadaki üstünlüğü, liderlik yeteneği, iş birliğinde bulunma, dayanışma sağlama ve takım olarak çalışma konusundaki yetenekleri	Kişinin duygusal açıdan sahip oldukları (özvarlık), oluşturduğu güven ortamı (güven çemberi), hoşnutsuzluklarını yapıcı olarak eyleme dönüştürmesi (yapıcı hoşnutsuzluk) esneklik ve yenilenmeye sahip olması
Duyguları anlamak	Uyumluluk		Duygusal derinlik
Karmaşık ve anlık duygu ve hisler dâhil her duyguyu isimlendirme, duygu değişimi ile ilgili ilişkileri anlama yeteneği	Kişinin problem çözebilmesi, değişen şartlara göre esnek olabilmesi, gerçek olanı ayırt edebilmesi		Kişinin problem çözebilmesi, değişen şartlara göre esnek olabilmesi, gerçek olanı ayırt edebilmesi
Duyguyu kontrol etmek	Stresle başa çıkma		Duygusal simya
Duygusal ve entelektüel gelişim için duygulara açık olma ve duyguları etkin şekilde denetleyip düzeltme yeteneği	Kişinin stresle başa çıkma becerilerini içerir (stres toleransı-dürtü kontrolü)		Kişinin sezgileri sayesinde fırsatları sezinlemesi ve verimlilik durumuna geçmesi (sezgisel akış ve fırsatları sezinlemek), geleceği yaratması ve düşünsel zaman değişimi ile potansiyelini arttırması
	Genel ruh durumu		
	Kişinin yaşamdan memnunluğu		

Acar Tekin, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duygusal Zekâ Yetileri

Kişinin duygularını algılayıp tanıması, kendisinin ve başka kişilerin duygularını algılayıp anlaması ve ifade etmesi, duygularını bir düzen içine girdirip bulunduğu ortama göre elverişli hale getirmesi gibi yetiler duygusal zekâ yetileri olarak ifade edilir (Mayer & Cobb, 2000). Bu yetileri hayatlarında kullanabilen kişiler, daha açık bir ifadeyle duygusal zekâlarını kontrol altına alabilen kişiler kendi duygularını algılayıp tanır ve ifade edebilirler. Aynı zamanda başkalarının duygularını anlayarak o kişilerle etkin bir şekilde iletişim kurup başa çıkabilirler. Bu kişiler hayatlarını daha etkili şekilde sürdürebilir ve başarıya daha fazla ulaşabilirler. Kendi verimliliklerini çoğaltarak zihinsel alışkanlıklar da elde edebilirler. Duygusal hayatını kontrol edemeyen kişiler ise sadece iş odaklı olup bu becerilerini etkin kullanamayabilirler (Goleman, 2016).

Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Duyguları tanıma ve ifade etme yetisi duygusal zekâyı oluşturan en temel yetilerden biridir. Yoksunluğunda diğer yetilerin gerçekleşmesi engellenebilmektedir (Davis, 2004). Duyguların doğru olarak ifade edilmesi ile kişiler arası iletişim artabilmekte veya yanlış ifade edilmesinde ise iletişimin aksamasına hatta bozulmasına neden olabilmektedir (Nissen & Hawskin, 2010). Duygularını tanıyıp ifade edebilen bir çocuk, etrafına daha olumlu tepkiler verebilir, eğer bu duyguları tanıyamıyorsa zihinsel becerisinin iyi olmasına rağmen sosyal sorunlarla başa çıkmada daha fazla zorluk yaşayabilir (Yamada-Sunew, 2004).

Bebeklikten başlayarak çocuklar mutluluk, korku, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık gibi duyguları ayırt edebilirler. Ancak utanma, gurur, aşağılama gibi duyguların ayırt edilmesi zor olabilir (Ulutaş, 2005). Çocukların duygularını ifade etmeleri anne ve babalarının doğumdan başlayarak onlara fırsatlar sunmaları ile yakından ilgilidir (Howe & Griffey, 2005).

Duyguları ifade etme yeteneği gelişmiş olan çocuklar diğer çocuklara göre yakın arkadaş ilişkilerini daha kolay kurabilmekte ve bu ilişkileri sürdürebilmektedirler. Günlük yaşamlarında duygularını ifade edebilen bireyler ve duygusal olarak güvenli ortamda yetişen çocuklar diğer kişilerin duygularını anlama ve olumsuz duygular yaşayan kişilere yardım etme durumunda daha başarılıdırlar (Durmuşoğlu-Saltalı, 2010).

Duyguları Anlama

Duyguları anlama, duygusal durumları tanıma, duygusal durumların sebeplerini ve birbirleri ile ilişkilerini anlama yeteneklerini içeren gelişmiş bir duygusal zekâ yetisidir (Bohnert, Crnic & Lim, 2003). Duyguları anlamanın gelişiminde deneyimler önemli yer alır ve bu nedenle kişilerin duygularını nasıl kullanacağı tecrübelerle öğrenilmektedir. Duyguları anlamada duyguların kaynağını da öğrenmek önemlidir (Davis, 2004; Durmuşoğlu-Saltalı, 2010).

Duygusal anlama, çocuklarda iki yaşından başlayıp duygusal dilin oluşumuyla açığa çıkar ve üç-dört yaşına doğru gelişir (Zeidner, Matthews, Roberts & Maccann, 2003). Çocuklar küçük yaştan itibaren duyguların nedenleri, sonuçları ve davranışsal belirtileri ile ilgili konuşmaya başlarlar. Zaman geçtikçe duygularla ilgili kesin ve de net olmayan durumlar hakkında anlama düzeyleri artar. Dört-beş yaşlarında davranışların nedenlerini, kişilerin ne hissettiklerini ve bir problemle ilgili farklı çözüm yollarını öğrenebilmektedirler. Ayrıca zihinsel olarak bir düşünce ve durumun doğru olup olmadığına kanâat getirebilmektedirler. Erken yıllardan itibaren öfke, kıskançlık, nefret gibi olumsuz duygu türlerinin ortaya çıktığı da görülebilir (Başaran, 1992, s.104). Fakat okul öncesi çocuklarının utanma ve minnettarlık gibi ahlâki yargılar içeren duyguları anlamakta zorluk çektikleri görülür (Zeidner, Matthews, Roberts & Maccann, 2003).

Dört ve beş yaşındaki çocuklar birden çok ana duyguların neden kaynaklı olduğunu doğru şekilde tahmin edebilmektedirler. Yanındaki arkadaşlarının neden ve ne zaman mutlu, üzgün veya kızgın olduğu sorulduğunda yetişkin kişilerin verdikleri cevaplara yakın bir şekilde cevap verebilmektedirler ve arkadaşlarının bir sonraki adımlarında ne yapacaklarını tahmin edebilmektedirler (Ergin, 2003).

Çocukların yaşları ilerledikçe duygular arasındaki farklılığı algılayabilmektedirler. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, alay edildiklerinde duygularını gizli tutmaya çalışırken; okul dönemindeki çocuklar, toplumsal kurallar nedeniyle ya da nezaket nedeniyle duygularını gizleyebilirler. Okul öncesi dönemdeki çocuklar duygularını ifade etmek için çevresel etkenleri baz alırken okul dönemindeki çocuklar hem içsel hem de dışsal etkenleri baz alabilirler. Sekiz yaşında olan bir çocuk hem olumlu hem de olumsuz duyguları aynı anda yaşayabilir (Ulutaş, 2007a).

Duyguları Yönetme

Duyguları yönetme; kendini gözlemleme, memnuniyetini erteleme, sorunlar karşısında gerekli ölçüde kontrollü olma, özgüven ve esneklik gösterebilme, acı, üzüntü, stres gibi durumlardan kolaylıkla kurtulup, kendi duygularını kontrol edebilme yetisidir (Davis, 2004; Kansu & Beceren, 2002).

Duyguları kontrol altına alabilmek duygusal zekânın en önemli göstergesidir. Kendini sakinleştirme, endişe, karamsarlık gibi olumsuz duygulardan uzak kalabilmeyi içermektedir. Duyguları yönetebilen bireyler olumsuz bir durumla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini çabucak toparlarken, diğer bireyler için ise olumsuz durumdan kurtulmak için uzun zaman gerekebilmektedir (Tuğrul, 1999).

Çocuklar duygularını yönetebilmeyi çevresinde bulunan yetişkin bireyleri inceleyip gözlemleyerek öğrenebilirler. Yetişkin bireyler tarafından çocuklara, olumlu ve olumsuz duygu karşısında nasıl davranış sergilemeleri gerektiği anlatıldığında ve çözüm yolları gösterildiğinde çocuklar; bunları kendi hayatlarına uygulamaya çalışabilirler. Duygusal patlamalar sonrasında duyguları tartışmak çocukların duyguları nasıl kontrol edecekleri ile ilgili fikir verebilir (Berk, 1998; Hyson, 1994). Ancak sadece konuşarak çocukların duygularının denetlenmesinin sağlanması yeterli olmayabilir. Çocuklar olumsuz duygular yaşadıklarında yüz ifadesi, ses tonu gibi vücudunda gerçekleşen farklılıkların algılanması sağlanmalı ve ilgilerini başka tarafa yöneltmek duygusal kontrolün geliştirilmesine yardımcı olunmalıdır. Anne-baba ve öğretmenlerin olumlu geri bildirimleri ve modelleri çocukların duygularını denetleme yeteneğini artıracaktır (Shapiro, 2000).

Çocuklarda karşılaşılan en belirgin sorun öfke kontrolüdür. Olaylar karşısında duygularını kelimelerle ifade etmekte zorlanan çocuklar öfke kontrolünde yetersiz olabilir, olumsuz davranışlar gösterebilirler. Kırgınlık, utanma, ağlama, kötü söz söyleme, şiddet ve saldırı davranışları olarak ortaya çıkabilir (Kansu & Beceren, 2002). Bu tür davranışların önüne geçilmesi için 3-4 yaşından itibaren çocuklara duyguları rahatlatacak stratejiler uygulanabilir. Örneğin; amacını değiştirme, kendi kendine konuşma gibi. Çocukların yaşları arttıkça zihin ve beyin gelişimi de artacağından bağımsızlık duygusu, sorumluluk alma ve sosyal rol kazanımı da eş güdümlü olarak ilerleyip çocukların içsel denetimleri de güçlenir (Zeidner vd., 2003).

Empati

Empati, başka kişilerin gözünden görebilme ve insanların herhangi bir konu ile ilgili düşüncelerine saygı gösterebilmektir (Goleman, 2016). Empati kurabilen kişiler başka kişilerin istek ve ihtiyaçlarına karşı daha hassastır. Empati için sadece kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamak yeterli değildir. Kişinin zihnindeki empati algısını karşı tarafa yansıtması gerekir. Yansıtma gerçekleştirilmediği takdirde empati süreci tamamlanmamış sayılır (San-Bayhan & Artan, 2011).

Empatik özellikler bebeklikten itibaren görülse de ancak okul çağlarında gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Köksal, 2000). Empati becerisi güçlü olan çocuklar saldırganlığa daha az eğilimlidir ve yardımlaşma, dayanışma konusunda daha yatkındır. Arkadaşları ve büyükleri tarafından daha çok sevilir, okullarında daha başarılı olurlar. Çocuklar büyüdüklerinde ise eş, ebeveyn ve arkadaş ilişkilerinde de daha başarılı olabilirler (Shapiro, 2000). Empati de diğer özellikler gibi her kişide farklı düzeyde bulunmaktadır. Ancak belli bir gayret ve eğitimle bu özelliklerin geliştirilebilmesi mümkündür (Kuzucu, 2010).

Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler; “kendine güven becerileri, kişisel davranışlar, yaşlılarla kurulan sosyal ilişkiler, memnuniyeti artırıcı sosyal beceriler, öz kontrol ile ilgili davranışlar ve iletişim becerileri” olarak sınıflandırılabilir (Elksnin & Elksnin, 2003). Sosyal beceriler büyük çapta empati yetisine dayanmaktadır ve diğer kişilerle ilişkilerinde uzlaşıp iyi ilişkiler kurmak için gerekli davranışları gösteren kişiler çevresinden olumlu pekiştireç alırlar (Kansu & Beceren, 2002).

Literatür çalışmalarının birçoğu; çocukların mizaçlarıyla akademik ve sosyal beceriler arasındaki ilişkileri, psikolojik eksikliklerden kaynaklı olarak zorluk çeken çocukları ortaya koymaktadır. İlk olarak sosyal ilişkilerin bozulmasına sebep olan bu sorunlar zaman geçtikçe çocukların okulda öğretmen ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin kopmasına, akademik başarısının düşmesine ve hatta suç işlemeye eğilimli olmalarına sebep olabilmektedir (Shapiro, 2000).

Sosyal becerileri eksik olan çocuklar kendini ifade etmekte ve karşısındaki kişiyle empati kurmakta zorlanmaktadır. Öğretmenlerin; çocukların sosyal becerilerini gözlemlemesi ve

sosyal becerilerini kaydetmesi, sosyal becerileri değerlendirme açısından yardımcı olacaktır (Lawhon & Lawhon, 2000).

Ailede Duygusal Zekânın Desteklenmesi

Kişinin duygusal zekâsı hayatın içinde birçok nedene bağlı olarak zaman içerisinde değişim gösterebilmektedir. Bu değişim dönemindeki en önemli etkenlerden birisi ailedir. Çocuğun doğup büyüdüğü aile ortamı, aile bireyleriyle olan ilişkileri ve aile içinde çocuğun yeri onun kişiliğinin gelişimi aşamasında çok önemlidir. Özellikle anne ve babalar çocuklar için rol alma modeline sahip oldukları ve onlara benzeyerek kişiliklerine yön verme biçiminde hareket ettikleri için çocukların kişilik özelliklerinde anne ve babalar önemli rol oynamaktadırlar (Duru, 1995). Çocuklar bulundukları kültürün farkındalığını anne ve babaların aracılığıyla öğrenirler. Anne ve babalar çocuğun çevre ile etkileşiminde büyük bir araçtır. Çocuğun yetişkinlik döneminde ruh sağlığının olumlu yönde olması için nitelikli ilişkiler kurması önemlidir (Kasatura, 1988).

Çocukların duygu ve davranışlarının gelişim aşamasında anne ve babaların kendi aile içindeki tutum ve davranışları çocuğun gelişimini olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir. Anne ve babaların olumsuz tavırları, çocuklar için örnek olarak görülmesi açısından aynı tutum ve davranışları çocukların da göstermeleri mümkündür (Geçtan, 1993). Çocukların öğrendiği bu olumsuz tutum ve davranışlar, ileriki dönemde arkadaşlık ilişkilerinde de görülebilmektedir. Aile içerisinde olumsuz davranışlar edinen çocuk, arkadaş seçimlerinde ve onlarla olan ilişkilerinde de olumsuz sonuçlarla karşı karşıya gelebilmektedir. Diğer taraftan iyi ilişkiler kurulan bir aile ortamında yetişen çocuklar ise olumlu kişilik özellikleri kazanıp kendine güvenen ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetişmektedirler. Aile tarafından sevgi ve ilgi gören çocuklar arkadaşları arasında uyum sağlayabilmekte (Kulaksızoğlu, 2004); ileriki dönemlerde çevresindekilerle ilişkileri olumlu yönde devam etmektedir (Yörükoğlu, 2007). Ailenin sevgi ve ilgisinden yoksun büyüyen çocukların ileriki dönemlerde saldırganlık eğiliminde bulunma olasılıkları daha fazla olabilmektedir (Yavuzer, 1994).

Ailede, çocuk dünyaya gelmeden anne babanın etkisi başlamaktadır. Ebeveynlerin bebeğin dünyaya gelmesinde istekli ya da isteksiz olması, çocuk sahibi olmaya hazır olup olmamaları ve bebekten beklentileri çevresiyle olan duygusal etkileşimlerini şekillendirir (Kandır & Alpan, 2008).

Her anne ve baba çocuklarına örnek bir rol model olmalıdır. Çünkü çocukların yetişkinlerin sözlerinden çok davranışlarından etkilendiği görülmektedir (Bak, 2011). Aile içerisinde duygusal etkileşimin az olduğu ve ailenin çocuğun sevgi, güven gibi gereksinimlerini karşılamadığı durumda çocukların duygusal zekâlarının gelişimi engellenebilir (Alpan, 2006).

Duygular çocuk için sosyalleşmesi açısından önemli bir temel oluşturmaktadır. Ailelerin çocukları ile etkili iletişim kurması ve onların duygularını anlaması, çocukların ileriki zamanda iyi ilişki ve iletişim kurabilen, aynı zamanda kendilerini ifade edip duygularını kontrol altına alabilen kişiler olmalarına imkân sağlayacaktır (Ceylan, 2009; Ulutaş & Ömeroğlu, 2007a).

Okul Öncesi Eğitimde Duygusal Zekânın Desteklenmesi

Aileden sonra okul öncesi eğitim kurumları da çocuğun hem sosyal hem de duygusal çevresinin önemli unsurlarını içermektedir. Okul öncesi dönem gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu bir süreçtir. Anne ve babaların da desteğiyle beraber çocukların yetiştirilme sorumluluğu okullara ve öğretmenlere bağlanmıştır (Adler, 2016). Çocukların okullardaki başarı belirleyicisi en öncelikli olarak duygusal ve sosyal gelişimleridir. Okulda başarısız olan çocukların birçoğu duygusal zekâ becerisinden yoksundur (Goleman, 2016).

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zekâları okul ortamından etkilenebilmektedir. Okullarda verilen eğitim ve programlar da çocukların hem akademik olarak hem de olumlu beceriler kazanmaları açısından duygusal zekâyı destekler ve duygusal etkileşimleri artıracak nitelikte olmalıdır (Ulutaş, 2007b).

Çocukların duygusal zekâsının desteklenmesinde öğretmenler temel kaynağı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerileri, sınıf yönetimleri ve tutumları çocukların duygusal zekâ gelişimlerini şekillendirmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar öğretmeni gözlemleyip duygularını nasıl ifade edip yansıttığını görerek onları model alabilmektedirler (Ulutaş & Macun, 2016). Duygularını kontrol altına alamayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar da olumsuz duyguları daha çok gösterebilmektedirler (Brackett & Katulak, 2006). Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ise mesleki tükenmişlikleri azalmaktadır (İnci, 2014).

Öğretmenlerin çocukları iyi şekilde tanımaları, çocukların duygusal zekâlarını nasıl destekleyecekleri konusunda yol gösterici olabilecektir. Çocukların aile yapısı, gelişim

özellikleri, ilgileri araştırılmalıdır. Çocukları tanıyıp değerlendirme; çocukla ilgili bütün bilgilerin toplanmasını ve bunlara göre objektif ve güvenilir karar verme sürecini içerir. Çocukların özelliklerine göre yöntem ve araçların seçimi, kaliteli eğitim programlarının oluşturulması ve öğrenilmesi sağlanmış olmalıdır. Çocuğun bilinmesi gereken özellikleri; aile, yaşadığı çevre, fizyolojik ve biyolojik gelişim bilgileri, ailenin eğitim anlayışı, ailenin ekonomik düzeyi, çocuğun kişilik özellikleri, uyumu, duygusal durumu, alışkanlıkları ve arkadaş ilişkileri olarak sayılabilmektedir (Tagay, 2014).

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zekâlarının desteklenmesindeki amaç, çocukların olumsuz duyguları ifade etmelerini sağlayarak kendilerini kontrol edebilmelerine olanak sağlamaktır. Araştırmalar duygularını kontrol altına alamayıp çevresiyle de zayıf ilişkileri olan çocukların yaşıtları tarafından kabullenilme oranının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal problemleri olan çocukların zamanla öğretmenleriyle olan ilişkilerinin zayıfladığı ve öğrenme isteğinin azaldığı için okul başarısının düşerek suça eğilimli oldukları saptanmıştır (Shapiro, 2000; Ulutaş, 2005). Çocukların olumsuz duygularına yön verebilmeleri için birçok yöntem olduğunu bilip bunları kullanmayı alışkanlık edinmeleri aile ve okul ortamında tutarlı bir eğitimle sağlanabilir. Çocukların çevrelerinde kendilerini anlayan bireylerin olduğunu hissettirmek, hem aile hem de okul ortamında kendi duygularını uygun yollarla ifade edebilmelerini sağlayacaktır (Ulutaş, 2007b).

Dijital Oyun Bağımlılığı İle İlgili Kavramsal Çerçeve

Oyunun Değişen Doğası: Dijital Oyunlar

Teknolojinin gelişimi ile yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren insan-ekran olgusu kendini göstermiştir. Doğa ile mücadele eden insanın yerini artık mekânlara ve ekranlara bağlı olan insanlar almıştır. Bir yandan yaşam alanlarını küçülten insanlar diğer yandan da dijital teknolojiler ile sanal dünyalarını oluşturmuşlardır (Çavuş, Ayhan & Tuncer, 2016, s.272).

Sokaklarda ve parklarda oynanan oyunların yerini bugün artık internet üzerinden oynanan oyunlar almış ve sosyal ilişkiler de sanal âlemde hayat bulmaya başlamıştır. Artık çocuklar oyun alanlarında veya bahçelerinde oynamak yerine telefon, tablet, bilgisayar, playstation gibi teknolojik cihazlarla oyun oynamayı, burada arkadaşlık kurmayı tercih etmeye başlamışlardır (Kaya, 2013, s.73).

Dijital oyun tanımlanırken, geleneksel oyun ile dijital oyun ilişkisinin ayrımı yapılmalıdır. Dijital oyun ve geleneksel oyunlar tanım ve temel yapısal özellikleri nedeniyle benzeşmeler de temel öğeleri ve içerik yönünden farklılaşmaları ile birbirinden ayrılmaktadır (Hazar, 2016, s.48).

Geleneksel oyun, bedensel faaliyetlerin önde tutulduğu oyunlardır. Geleneksel oyunlarda bireysel yaratıcılık ve oyunu organize etmek önemlidir. Bu nedenden dolayı oyun, kişilerin bedensel ve toplumsal gelişmelerine katkı sağlamaktadır (Hazar, Tekkurşun-Demir & Dalkıran, 2017, s.180).

Dijital oyunlar ise; bilgisayar, monitör, fare, klavye gibi araçların bilgisayar bileşenleri ve programları ile etkileşim kurduğu sistemler bütünü olarak tanımlanmıştır (Günay, 2011, s.6). Çeşitli yazılımlarla programlanan ve birçok türde teknolojileri barındıran bu oyunlar (Çetin, 2013), kullanılan teknolojiye göre dijital konsol oyunları, bilgisayar oyunları ve çevrimiçi (online) oyunlar olarak kategorize edilmektedir (Kukul, 2013).

Endüstriyel bir üretim sonucu olarak ortaya çıkan dijital oyun, alınıp satılabilen bir nesne halini aldığından geleneksel oyunlardan ayrılmaktadır (Binark & Bayraktutan-Sütçü, 2008). Geleneksel oyunlar oyunu oynayan kişilerin hayal güçlerine göre şekil alırken; dijital oyunlar sadece oyunu yazan yazılımcıların hayal dünyası kapsamında daralmaktadır (Kaya, 2013, s.30-31).

Teknolojinin gelişmesinin yanında dijital oyunlar da gelişim göstermiştir. Önceleri televizyonda konsol bağlantısı ile oyunlar oynanırken, internet bağlantısının yaygınlaşması sonucu bunun yerini bilgisayar, tablet, telefon gibi araçlar almıştır. Bu oyunların bireyler üzerindeki etkisi arttıkça evlerde bulunma yaygınlığı da artmaya başlamıştır (Kukul, 2013).

Dijital Oyunların Özellikleri

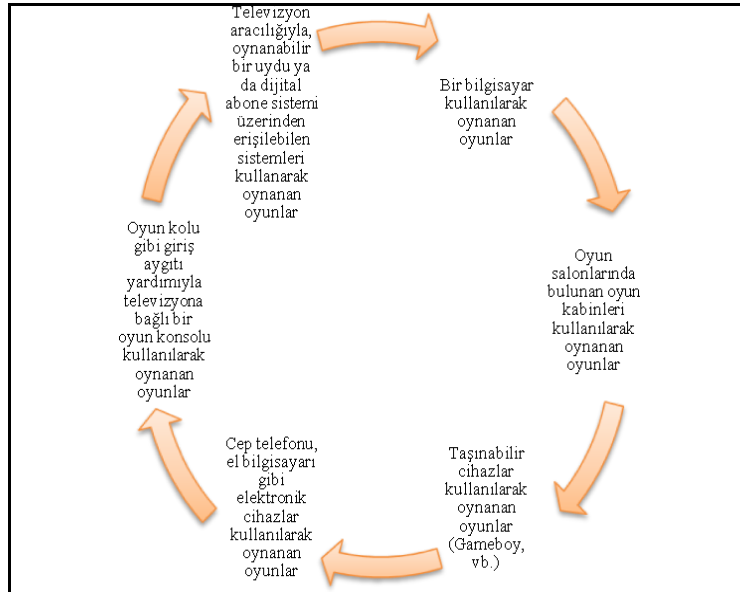
Gülçek (2018)'e göre, zaman ve mekân sınırı olmadan kolaylıkla insanların hayatında önemli bir yer edinen dijital oyunlar özellikle çocukların da yaşamında yer almaktadır. Dijital oyunların özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Belirli seçenekler ve senaryolar yardımı ile oluşturulan her dijital oyunun çok sayıda içeriği vardır.
- Yenileme ve geliştirme özelliği bulunan dijital oyunlar bireysel ya da var olan gruplara eklenerek oynandığı gibi, grup oluşturarak oynama imkânı da sunmaktadır.

- Günlük hayatın içerisinde karşılaşılan konulardan uzaklaştırıp farklı konulara değinmekte ve sistemleri genellikle hızlı çalışmaktadır.
- Görsel yönden çok çeşit barındırmakta olup, bu çeşitliliği insanları oyuna dâhil edebilmek için etkili şekilde sunmaktadır.
- Kolay ulaşılabilir olduğu için bilgisayar, telefon, tablet gibi araçlarla zaman ve mekân sınırlaması olmadan oyun oynayabilme imknını vermektedir.
- Dijital oyunların bireyde harekete geçirdiği bazı duygular (rekabet, hırs, heyecan vb.) vardır ve birey bu duygular çerçevesinde oyuna katılım sağlamaktadır (Glek, 2018).

Dijital Oyunların Tarihsel Gelişimi

Teknolojinin gelişmesiyle oyun değişim geçirerek artık bir nesne halini almıştır. Dijital oyunlar; günümüzde boş zamanı geçirme sebebiyle çocuklar, ergenler ve yetişkinler tarafından sık sık oynanmaktadır (Horzum, Ayas & akır-Balta, 2008). Kirriemuir (2002), video oyunları ve bilgisayar oyunlarının birbirlerinin yerine kullanılabileceğini söylemiştir. Bu kavramlara ek olarak “dijital oyun” ve “konsol oyunları” da eklenebilmektedir. Bu araştırmada “dijital oyun” kavramı kullanılmıştır. Dijital oyunlar; bilgisayar, akıllı telefon, oyun konsolu, tablet vb. gibi aletlerle oynanan oyunlar olarak belirtilmektedir. Kirriemuir (2002)’a göre dijital oyun eşitleri şekil 1’de yer almaktadır.



şekil 1. Dijital oyun eşitleri

Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-Lib Magazine*, 8(2). <http://www.dlib.org/dlib/february02/kirriemuir/02kirriemuir.html> sayfasından erişilmiştir.

Dijital oyunların tarihine bakıldığında ilk ticari dijital oyunun 1972 yılında Amerika’da bir atari firması tarafından üretilen ve büyük bir satış rakamı gören “Pong” isimli oyun olduğu görülmektedir (Gentile & Anderson, 2006). Elektronik masa tenisi oyunu olan Pong, günümüzde de çeşitli sürümlerde oynanmaktadır. 1978 yılında atari firmasının hazırladığı “Space Invaders” isimli uzay oyunu popüler hale gelmiştir. Hatta firma aynı dönemde ilk jetonlu oyun makinesini de kullanıma sunmuştur. 1985 yılında Ruslar tarafından “Tetris” adlı oyun üretilmiştir. 1990 yılında da “SuperMario 3” isimli oyun popüler olup tüm zamanların en çok satılan oyun kartuşu olmuştur (Yılmaz & Çağıltay, 2005).

Oyun piyasasında yaşanan bu gelişmeler sonucu yalnız ABD’de 1982 yılında video oyunlarına 9 milyar dolar harcanmıştır. 6-16 yaşlar arasında çocukları olan 35 milyon evin bulunduğu ABD’de 30 milyon oyun sistemi satın alınmıştır (Provenzo, 1991). Buna bağlı olarak da dijital oyun kültürü son zamanlarda endüstriyel açıdan önemli bir yükseliş içerisine girmiştir. Bu sebeple bugün ülkelerin Hollywood endüstrisinin gelirinden daha fazla gelir elde ettiği dijital oyun sektörü, çok ciddi bir noktaya işaret etmektedir (Binark & Bayraktutan-Sütçü, 2008).

Günümüzde dijital oyunların insanların hayatında nasıl bir yere sahip olduğu bazı bulgular sayesinde daha kolay anlaşılmaktadır. Örneğin:

- Dijital oyunlar günümüzde bir milyardan fazla kişi tarafından oynanmaktadır.
- Dijital oyun oynama yaşı gün geçtikçe düşmektedir.
- Angry Birds oyunu yaklaşık 450 milyon insan tarafından indirilmiştir.
- FarmVille ve CityVille oyunlarını 250 milyondan fazla insan indirmiştir.
- Candy Crush Saga oyunu 500 milyondan daha fazla insan tarafından oynanmaktadır.
- Xbox Kinect aracı, 60 gün içinde sekiz milyon satış yaparak rekorlar kitabında yerini almıştır.
- Sosyal medya ağı kullanan kişilerin %80’inin amacı oyun oynamaktır.
- Yaşanan krizlerden en az etkilenen sektör içindedir (Hazar, 2016, s.51-52).

Bu bulgular sonucunda, dijital oyunların hızla yaygınlaştığı söylenebilir.

Dijital Oyunların Çeşitleri

Dijital oyunların birçok çeşidi mevcuttur. Prensky (2001), dijital oyunu sekiz grupta ele almıştır.

Aksiyon Oyunları: Bu oyunda oyuncuların refleksif olarak yapmış olduğu davranışlar önem kazanmaktadır (Üçgöl, 2006). Labirent oyunları, nişan oyunları, iz sürme ve araba yarışı oyunları bu grupta yer almaktadır (Prensky, 2001).

Macera Oyunları: Bu oyun çeşidinde oyuncular bilinmedik bir dünyada olup nesneleri toplayarak mantık bulmacalarını çözerler (Prensky, 2001). Oyunlardaki amaç görev tamamlamaktır (Köse, 2013, s.37).

Dövüş Oyunları: Oyuncunun seçmiş olduğu karakterin bir başka karakter ile dövüş yaptığı oyun çeşididir. Bu oyunlardaki amaç rakiple dövüşerek oyunu kazanmaktır. Geçmiş zamanda çok popüler olan bu oyunlar günümüzde önemini kaybetmiştir (Topşar, 2015, s.35).

Bulmaca Oyunları: Bu oyun çeşidinde oyuncuların hedefe ulaşması için karşısına çıkan sıkıntıları çözmesi gerekmektedir. Birey ya zekâsıyla ya da deneme yanılma yolu ile hedefe ulaşabilmektedir. Kişi, karşısına çıkan sıkıntıları çözerek haz alır (Eren, 2009, s.30).

Rol Oynama Oyunları: Oyuncuların; insan, peri ve büyücü gibi karakterlerine kendi özelliklerini kattığı oyunlardır. Oyun esnasında farklı eylemlerde bulunularak tecrübe ve donanım elde edilmektedir (Üçgöl, 2006). Belirli kurallar çerçevesinde oyun, yönetici tarafından yazılan öyküden gitmektedir (Topşar, 2015, s.35).

Simülasyon Oyunları: Bu oyun türünün diğerlerinden farkı belirli bir amacının olmamasıdır. Bu oyunlarda oyunculara sabit bir anlatı olmamaktadır. Oyuncu, kumda oynar gibi bulunan malzemelerle yeni şeyler inşa eder ve insanların hayatını yönlendirmeye çalışır. Hikâye oyuncuların oyun sırasında gösterdikleri performansla şekillenir. Bu oyundaki en iyi örnekler “The Sims” ve “SimCity BuildIt” oyunlarıdır (Topşar, 2015, s.35-36).

Spor Oyunları: Kişilerin tek başına ya da grup şeklinde oynadıkları spor oyunlarının dijital platforma taşınmış şeklidir. Bu oyunda kişiler, kendi takımlarını kurup rakip takımla maç yapmaktadırlar (Topşar, 2015, s.36). “FIFA” ve “NBA” oyunları en iyi örneklerindendir (Bilgin, 2015, s.14).

Strateji Oyunları: Burada oyuncuların genel olarak büyük yapılardan sorumlu olduğu ve isteklerine göre biçim ve yöntemle geliştirip kurmuş olduğu oyundur (Prensky, 2001).

Literatür incelendiğinde en sık görülen dijital oyun çeşitlerinin “birincil kişi vuruş”, “platform”, “macera”, “yarış”, “rol yapma”, “simülasyon”, “strateji”, “hedef vurma”,

“dövüş”, “spor”, “kâğıt ve masaüstü”, “zekâ (bulmaca)” oyunları olduğu belirtilmektedir. Birincil kişi vuruş oyunları; kişinin kendi bakış açısıyla gördüğü ve asıl kişinin hayatta kalıp rakiplerinin öldürülmesini ele alan oyunları içermektedir (Akın, 2012, s.9-11). Platform oyunlarında ise; kişi bir yandan oyunu bitirirken diğer yandan karşısındaki düşmanlardan kurtulup çevresinde bulunan ödülleri toplamaktadır. Bu oyun tarzındaki en iyi örnek “Super Mario”dur (Akın, 2012, s.10).

Dijital Oyun Bağımlılığı

Günümüzde her yaştaki kişilerin dikkatini çeken dijital oyunlar, artık önüne geçilemeyecek biçimde arzu edilen ve günün önemli bölümünü alan bir etkinlik hâlini aldığı anda dijital oyun bağımlılığı kavramı ortaya çıkmaktadır (Çakır, 2013; Irmak & Erdoğan, 2016). Davranışsal bağımlılık olarak kabul edilen ve dürtü kontrol bozukluğu spektrumuna ait dijital oyun bağımlılığı (Craighead, Huskey & Weber, 2015; Lemos, Abreu & Sougey, 2014); gündelik hayata, sosyal hayata, iş hayatına veya akademik hayata olumsuz bir etki bırakan, duygu ve düşünce değişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal sorunlara sebep olan fakat bu olumsuzluklara karşın aşırı oyun oynamanın kontrol altına alınamadığı, önemli zararlara yol açan kontrol kaybı olarak ifade edilebilir (Vollmer, Randler, Horzum & Ayas, 2014; Wittek vd., 2016).

İnternet bağımlılığı olarak da gösterilen dijital oyun bağımlılığı için farklı kavramlar kullanılmaktadır (Gökçearslan & Durakoğlu, 2014). Bu kavramlar “aşırı oyun oynama”, “obsesif-kompulsif oyun oynama”, “patolojik oyun oynama davranışları”, “sorunlu oyun oynama davranışları” (Gökçearslan & Durakoğlu, 2014; Irmak & Erdoğan, 2016), “problemlili video oyun oynama”, “problemlili çevrimiçi oyun”, “video oyun bağımlılığı”, “çevrimiçi oyun bağımlılığı”, “internet oyun bağımlılığı” ve “teknoloji bağımlılığı”dır (Griffiths, 2015; Männikkö, Mendes, Barbosa & Reis, 2014).

Yeşilay (2018), dijital oyun bağımlılığı yerine teknoloji bağımlılığı kavramını kullanmakta, teknoloji bağımlılığını; bireyin teknolojiyi kullanırken kontrolünü yitirmesi, teknolojiyi sınırsızca ve ölçüsüz bir biçimde kullanması, diğer bağımlılık türlerinde de yer aldığı gibi bağımlısı olunan teknolojik ürüne ulaşamadığında yoksunluk hissi yaşaması olarak tanımlamaktadır. Teknoloji bağımlılığının belirtilerini ise aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Kısa bir süre için diyerek uzun saatler harcamak,

- Çevredekilere teknoloji ile geçirilen zaman hakkında yanlış bilgi vermek,
- Teknolojiye uzun süre zaman ayırmaktan kaynaklanan fiziksel sorunlar yaşamak,
- Anonim bir kişilik yapısına bürünmek, insanlarla yüz yüze, bir araya gelerek iletişim kurmak yerine sanal ortamda iletişim kurmayı tercih etmek,
- Teknoloji ile zaman geçirmek için görüşmelerden, ödevlerden ve hatta yemek yemekten bile ödün vermek,
- Teknoloji ile geçirilen süre için bir taraftan suçluluk duygusu yaşarken diğer taraftan da zevk almak ve bu iki duygu arasında git gel yaşamak,
- Teknolojiden uzaklaşıldığında gergin olmak ve boşluktaymış hissine kapılmak,
- Gece geç saatlere kadar teknolojik cihazlar ile zaman geçirmektir (Yeşilay, 2018).

Griffiths (1999, s.2)'e göre aşağıda yer alan altı kriteri yerine getiren herhangi bir davranış işlevsel olarak bir bağımlılık olarak tanımlanmakta olup, Şekil 2'de dijital oyun bağımlılığı belirtileri yer almaktadır.



Şekil 2. Dijital oyun bağımlılığı belirtileri

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

Young (2009a)'a göre kişinin dijital oyun bağımlısı olduğunu belirten durumlar aşağıda yer almaktadır.

- Bağımlılık ile ilgili ikaz işaretlerinin bilinmesi,
- Oyunla ilgili endişelerin olması,
- Oyun kullanımını gizleme ya da gerçeği söylememe,
- Oyun dışındaki diğer etkinliklere istegin yok olması,
- Sosyal bağlamda yalnızlaşma,

- Öfkelenme ve savunuculuk,
- Psikolojik olarak geri çekilme,
- Bir kurtuluş yolu olarak oyunu görme,
- Olumsuz yönlerine rağmen hâlâ oyun oynamayı sürdürmedir (Young, 2009a).

DSM-V’te, internette oyun oynama bozuklukları olarak ifade edilen dijital oyun bağımlılığı konusunda Amerikan Psikiyatri Birliği ruhsal bir hastalık olduğuna dair daha fazla araştırma yapılmasını önermiştir (Irmak & Erdoğan, 2016). “Patolojik kumar oynama” ölçütleri, DSM-V dâhilinde dijital oyun bağımlılığını değerlendirmek için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Oyun bağımlılığı teşhisinde; 12 aylık bir dönem içerisinde beş (veya daha fazlası) belirtinin yer almasının yanı sıra, oyun oynamak için, sık sık diğer oyuncular ile klinik olarak ciddi bozulma veya soruna sebebiyet veren sürekli ve tekrar eden internet kullanımı olması gerekir. Bu belirtiler:

- İnternet oyunları ile zihinsel çaba,
- İnternette oyun oynama kısıtlandığında yoksunluk belirtileri,
- İnternet oyunları oynamak için gittikçe hep artan oranda vakit geçirmeye gereksinim duyma,
- İnternet oyunlarına katılmayı kontrol etmede yetersizlik,
- Oyun oynamanın süresi konusunda aile fertlerini, terapistleri yanıltmak,
- Oyunlar haricinde geçmişte var olan hobilere ve eğlencelere ilginin azalması,
- Psikososyal sorunlara rağmen oyun oynamayı sürdürme,
- Olumsuz bir duygu durumu azaltmak ya da bu duygu durumdan kaçmak için oyuna yönelmek,
- İnternet oyunlarından kaynaklı bir ilişkinin, işin, eğitimin veya kariyer imkânının sıkıntıya girmesidir (Bass, 2015; Groves, Gentile, Tapscott & Lynch, 2015; Lemos vd., 2014).

DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından ICD (Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması) tanı kılavuzunun 11’inci yeni versiyonunun listesine “oyun rahatsızlığı” olarak adlandırılan hastalık eklenmiştir. DSÖ oyun rahatsızlığı olarak ifade ettiği bilgisayar oyunları bağımlılığını şiddetli bir davranış ve ciddi bir ruhsal sağlık problemi olarak nitelendirmiştir (ICD-11, 2018).

DSÖ’nün ICD tanı kılavuzunun 11’inci yeni versiyonunda internet üzerinden veya internet olmadan tekrar tekrar ve süreklilik arz eden şekilde oyun oynamayı, “oyun oynama

bozukluğu” olarak ifade etmiştir. Oyun oynama bozukluğunun tanısı için aşağıda yer alan belirtilerin olması gerekmektedir:

- Oyun oynamanın süresi, başlama zamanı, ne kadar sıklıkla oynandığı, yoğunluğu, bitiş zamanı veya oyun üzerinde sorunlu kontrol dürtüsü,
- Oyunun diğer yaşam alanlarına ve günlük aktivitelere göre ön plânda tutulması, oyun oynamaya verilen önceliğin artması,
- Olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına karşın oyun oynamanın devamı veya artması,
- Bu davranış örüntüsünün bireyde, aile içerisinde, sosyal ortamda, eğitim hayatında, iş hayatında veya diğer alanlarda önemli ölçüde sorunlar çıkarması gibi belirtilerin en az 12 aylık bir sürede belirgin şekilde tekrar etmesi gerekmektedir (ICD-11, 2018).

Dijital Oyun Bağımlılığının Yaygınlığı

Ülkemizde, evde bilgisayar kullanım oranı %59.6 oranında olup, internet erişimi %83.8 iken, 16-74 yaş arası internet kullanan kişilerin oranı %72.9’dur (TÜİK, 2018). TÜİK (2013), başka bir araştırmasında, 6-15 yaş aralığında olan çocuklarla yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre bilgisayar kullanımına ortalama başlama yaşını 8, internet kullanımına ortalama başlama yaşını 9, cep telefonu kullanımına ortalama başlama yaşını 10 olarak tespit etmektedir. %45.6 oranında sıklıkla her gün interneti kullanan çocuklar dikkat çekmektedir. 6-15 yaş grubunda çocukların interneti kullanım amaçlarına baktığımızda ilk olarak %84.8 ile ödev veya öğrenme maksadıyla, ikinci sırada %79.5 ile oyun oynama amacıyla kullanılmaktadırlar.

Saunders vd. (2017) çalışmasında dijital oyun bağımlılığı yaygınlık durumunu, Güney Amerika ve Afrika ülkeleri bazında %1-9, Batı ülkeleri bazında %1-10, Uzak Doğu ülkeleri bazında ise %10-15 arası olarak belirtmektedir. Doğu Asya ülkelerinde dijital oyun bağımlılığı yaygınlığının daha yüksek seviyelerde olduğuna dikkat çekilmektedir. Örneğin; Japonya’da dijital oyun bağımlısı çocukların teknolojinin etkilerinden uzak rehabilitasyon kurumlarında, Güney Kore’de ise oyun bağımlılığı teşhisi konulan çocukların %24’ünün hastaneye yatırılarak tedavi altına alındığı görülmektedir (Şengül & Büber, 2016).

Alanyazın incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığı yaygınlık durumu %0.6-%15 arasında değişkenlik göstermektedir. Dijital oyun bağımlılığının önemli bir halk sağlığı sorunu haline dönüştüğü ülkeler arasında özellikle Tayvan, Çin ve Kore gösterilmektedir. Bunun

yanı sıra, Amerikalı gençlerin %90'ı dijital oyun oynamaktayken, %15'inin ise dijital oyun bağımlısı olduğu belirtilmektedir (Irmak & Erdoğan, 2016).

Literatür taraması yapıldığında, ülkemizde dijital oyun bağımlılığı yaygınlık durumunun belirgin olmadığı ortaya çıkmaktadır. Çocukların risk grubu altında gösterilmesinden dolayı Türkiye'de dijital oyun bağımlılığı ile ilgili çalışmalara, özellikle de okul öncesi dönemde alanyazında boşluk olduğu dikkat çekmekte ve bu boşluğun doldurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (SB, 2018).

Dijital Oyun Bağımlılığı Tedavisi

Dijital oyun bağımlılığının DSM-V'e dâhil edilmesi ile bu alanda daha çok araştırma yapılma olasılığını arttırmakla beraber, tedaviler bakımından gelişme aşamasındadır (Bass, 2015; Griffiths & Meredith, 2009). Dijital oyun bağımlılığının ilaç kullanılarak ve ilaç kullanılmadan yapılan tedavi yöntemleri bulunmaktadır.

- *İlaçlı Tedavi Yöntemleri:* Dijital oyun bağımlılığının ilaç kullanılarak gerçekleştirilen tedavisinde oyun bağımlılığı ile beraber eşlik eden bozukluklar da tedavi edilerek dijital oyun kullanım seviyesini azaltmak amaç edinilir. Bu tedavi yönteminde seçici serotonin geri alımı inhibitörleri (SSRI), duygu durum düzenleyicileri, anksiyolitikler ve antidepresanlar gibi ilaçlar tercih edilmektedir (Bozkurt, Şahin & Zoroğlu, 2016). Var olan çalışmalarda yer alan tedavilerin özellikle internet bağımlılığına yönelik olduğu veya bu tedavilerin dijital oyun bağımlılığına uyarlandığı görülmektedir (Nazlıgül, Baş, Akyüz & Yorulmaz, 2018).

- *İlaçsız Tedavi Yöntemleri:* Dijital oyun bağımlılığının ilaçsız tedavi yöntemlerinde bilişsel davranışçı terapi, aile terapisi, çevrimiçi destek forumları ve motivasyonel görüşme yer almaktadır.

- **Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT):** BDT'de bağımlı kişilere bağımlılık davranışını kontrol etme becerisi kazandırarak, oyun oynamanın yerine farklı etkinlikleri plânlama hedeflenirken, motive edici görüşme yöntemleriyle olumlu hedefler belirlenir (Griffiths & Meredith 2009; Lemos vd., 2014).
- **Aile Terapisi:** Aile üyeleri ile koordineli bir şekilde iş birliği yapmak bağımlı bireyin tedavisinde önemlidir. Aile terapisinde özellikle dijital oyun bağımlılığının yaşamımızdaki etkileri ve bu etkilerle nasıl üstesinden gelineceğine dair metotlar üzerinde çalışılmaktadır (Young, 2009a).

- Çevrimiçi Destek Forumları: Ebeveyn grupları ve bu alanda uzman organizasyonlar tarafından koordine edilen sistemler olup, davranışsal olarak ödül ve ceza sistemlerini barındırmaktadır (Griffiths & Meredith, 2009).
- Motivasyonel Görüşme: Motive edici görüşme yöntemleri ile klinisyenlerin uyguladığı terapötik bir yaklaşım dâhilinde, bilişsel davranışçı terapide de olduğu gibi bağımlılık davranışını farklı etkinlikler ile değiştirmek amaç edinilir. Bu hedef doğrultusunda terapist bağımlı kişide tedavi alıp almama konusunda bir kararsızlık var ise önce bunu kırar ve hemen arkasından bağımlılık davranışını bırakmayı sınırlayan unsurları ortadan kaldırmak için farklı yöntemler geliştirir (Griffiths & Meredith, 2009).

Okul öncesi dönemde çocukların dijital oyun bağımlılıklarını önleme; ailelerin, eğitimcilerin ve kamu kurumlarının iş birliği ile gerçekleştirilebilir. Aileler; çocuklarının gelişim özelliklerini dikkate alarak ekran süresini kontrol altına alabilirler; çocuklarını sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere yönlendirebilirler; her ortamda çocuklarına rol model olarak çocuklarının olumlu davranış kazanmalarını sağlayabilirler; teknolojik cihazların çocuklarının odası yerine ortak yaşam alanlarında kullanımını destekleyebilirler; çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirebilir, geleneksel oyun oynayabilir ve böylelikle çocuklarını doğru yönlendirebilirler (SB, 2018).

Eğitimciler; ailelere farkındalık kazandırmak için çalışmalar yapabilirler; çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çocukları gözlemleyerek teknolojik araçlar konusunda bilinçli hareket edebilirler; teknolojik cihazların yerine farklı etkinlik veya aktivitenin kazandırılmasını sağlayabilirler; programlarını dijital öğelere göre tekrar düzenleyebilirler (SB, 2018).

Kamu kurumları; oyunların içeriğini ve alanlarının kontrolünü sağlayabilir; risk grubunda veya bağımlı çocuklara yönelik birimler oluşturabilir; yazılı ve görsel medya kullanarak toplumun bilinçlendirilmesini sağlayabilir ve böylelikle ortak bilinçle hareket edebilir (SB, 2018).

İlgili Araştırmalar

Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt İçi Araştırmalar

Ergin (2003), okul öncesi dönemde olan çocukların duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme eğitiminin geliştirilmesi ve okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini incelediği deneysel araştırmasında 5-6 yaş grubundaki 32 çocuk ile çalışmıştır. Deney grubunda olan 16 çocuğa 22 oturumdan oluşan iletişim becerileri eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki 16 çocuğa ise konu ile ilgili herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun iletişim becerisi seviyesinin, kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Ulutaş (2005), duygusal zekâ eğitiminin anasınıfında olan altı yaş çocukların duygusal zekâsına olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya 120 çocuk katılmıştır. Çocukların 40'ı deney grubunu, 40'ı placebo kontrol grubunu ve 40'ı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna duygusal zekâ eğitim programı uygulanmış, placebo kontrol grubuna placebo eğitim programı uygulanmış ve kontrol grubu ise kendi seyrinde bırakılmıştır. Araştırmaya ait veriler “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ve “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ eğitimi alan deney grubunun duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı fark olduğu belirlenmiş ve verilen eğitimin kalıcı olduğu görülmüştür.

Karayılmaz (2008), okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların duygusal zekâsı ile sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki 266 çocuk, çocukların anne-babaları ve öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği”, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” toplam puan ortalamaları, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” alt boyut (yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme) puan ortalamaları, “Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği” ve “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” puan ortalamalarının sosyo-ekonomik

düzeyleri ve doğum sıralarına göre anlamlı fark olduğu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre ise anlamlı fark göstermediği bulgulanmıştır.

Köse (2009), 7-13 yaş grubu çocukların duygusal zekâ seviyelerini incelemiştir. Araştırma Samsun ili merkezinde 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıfta bulunan 500 çocukla yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “7-13 Yaş Duygusal Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çocukların duygusal zekâlarında sınıflarına, cinsiyetine ve yaşına göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Durmuşoğlu Saltalı (2010), PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy) programını temel alarak hazırlamış olduğu Duygu Eğitimi Programı’nın okul öncesi eğitime devam etmekte olan altı yaş çocukların duygusal becerilerine etkisini incelediği araştırmasında ön test/son test kontrol gruplu deneysel model kullanmıştır. Çalışma grubunu Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki resmi okulda eğitim görmekte olan 64 çocuk oluşturmuştur. “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” ile elde edilen verilere göre duygu eğitiminin çocukların duygusal becerilerini anlamlı ve belirli seviyede arttırdığı ve programın etkisinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Yurdakavuştu (2012), ilköğretim birinci kademe çocuklarının sosyodemografik özelliklerine göre duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi ele almıştır. İzmir ilindeki 5. sınıfta eğitim gören 450 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada veriler “Çocuklar İçin Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma, duygusal zekâ ve sosyal beceri seviyesinin kız çocukların lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların duygusal zekâları sosyoekonomik seviyeye, anne-babanın öğrenim seviyesine, yerleşim yerine, cinsiyetine ve günlük olarak televizyon izleme saatine göre anlamlı fark göstermiştir. Duygusal zekâ ile sosyal beceri arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gün (2012), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu 102 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; resmi okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerden daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Akaydın (2015), altı yaş grubu çocukların duygusal zekâları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişki üzerine çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların duygusal

zekâlarında cinsiyetine, devam edilen okul öncesi eğitim kurumunun türüne, annenin yaşına, annenin mesleğine ve öğrenim durumuna göre anlamlı fark bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların duygusal zekâ seviyeleri ile annelerinin mizah tarzları arasında, duygusal zekâ ölçeğinin yüzler bölümü ile annelerin kendini yıkıcı mizah boyutu arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Ulutaş ve Macun (2016), okul öncesi çocukların duygusal zekâsının desteklenmesinde öğretmen rolüne vurgu yaparak etkinlik örnekleriyle günlük eğitim akışında duygusal zekânın nasıl desteklenebileceği hakkında öneriler sunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlere sınıf içi uygulamalarında yardımcı olabilecek çeşitli etkinlik örneklerine yer vermişlerdir.

Uyar-Kurt (2016), anne-baba kaybının çocukların duygusal zekâ ve problem çözme becerisine etkisini incelemiştir. İstanbul ilinde anne-baba kaybı yaşamış olan 10-11-12-13 yaş grubundaki 105 çocuk ve anne-baba kaybı yaşamamış olan 10-11-12-13 yaş grubundaki 102 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada veriler “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” ile elde edilmiştir. Duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutları olan bireyiçi, uyum, olumlu etki, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutunda ebeveyn kaybı yaşamış çocuklar ile yaşamamış çocuklar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Fakat bireylerarası alt boyutunda ebeveyn kaybı yaşamış çocukların daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Problem çözme becerisine yönelik yapılan analizler sonucunda da genel problem çözme becerisi, problem çözme becerisine güven alt boyutu ve kaçınma alt boyutunda iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamış; özdenetim alt boyutunda ebeveyn kaybı yaşamamış çocuklar daha yüksek puanlar almışlardır.

Canbolat (2017), okul öncesi dönemde eğitime devam etmekte olan 48-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları ile anne-babaların duygusal zekâ seviyeleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 332 çocuk ve anne-babaları ile çalışılan bu araştırmada “Problem Davranış Ölçeği”, “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği”, “Genel Bilgi Formu” ve “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile anne-babaların “Duygusal Zekâ Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Anne ve babaların “Duygusal Zekâ Ölçeği”nin tüm alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasında annelerin lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Macun (2017), okul öncesi dönemde eğitime devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocukların duygusal zekâlarını ve öğretmenlerin duygusal zekâyâ ait algılarını araştırmıştır. Çalışmaya Ağrı il merkezinde bulunan anaokullarında eğitim gören 411 çocuk ve 21 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Veriler “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâlarını Değerlendirme Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Duygusal Zekâyâ İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara bakıldığında çocukların duygusal zekâsının doğum sırası, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, annenin öğrenim ve çalışma durumu, anne ve babanın yaşı ile ailenin gelir durumuna göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Babanın öğrenim ve çalışma durumuna göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. “Öğretmenlerin Duygusal Zekâyâ İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu”ndan ulaşılan sonuçlarda ise öğretmenler duygusal zekâ kavramını genel olarak tanımlayabilmişlerdir. Etkinlikler sırasında çocukların duygusal zekâ yetilerini gözlemleyebildiklerini, duygusal zekâyı desteklemek için drama etkinliklerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Şen ve Özbey (2017), yapmış oldukları araştırmada okul öncesi eğitim gören 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkilerini incelemişlerdir. Çalışmada, “Genel Bilgi Formu”, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma grubu 298 çocuktan oluşmuştur. Sonuç olarak çocukların duygusal zekâ puanı arttıkça yaşlılarıyla olumlu ilişkilerinde yükselme olduğu bulgulanmıştır. Çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” “hikâyeler” testinden aldıkları puanlar incelendiğinde kız çocukların lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2018), okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zekâlarını ve öz düzenleme becerilerini ele almıştır. Bu araştırma için Ankara ilindeki anaokullarında eğitim gören 5-6 yaş grubundaki 300 çocuk ile çalışılmıştır. Veriler “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerileri ile duygusal zekâlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Çocukların duygusal zekâ seviyeleri ile öz düzenleme becerileri arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür.

Ulutaş ve Türkmen (2018), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ algılarını ve sınıf içi uygulamalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 15 okul öncesi öğretmeni alınmıştır. Veriler “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâya İlişkin Görüşlerini Belirleme Formu” ile görüşme tekniğine dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâyı “duyguları anlama” boyutu ile ilişkilendirdiği ve eğitim ortamı açısından (materyal hazırlama ve kullanma, etkinlik plânlama, öğretim ortamı hazırlama vb.) öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve seminerlerle desteklenmesi gerektiği bulgulanmıştır.

Temiz (2019), okul öncesi dönemde eğitim görmekte olan çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini; çocuğa ve aile ortamına ait olan değişkenler ve aile tutumları bakımından araştırmak için ele almıştır. Bu çalışmaya Tokat ilinde anaokullarında eğitim görmekte olan 201 çocuk ve anne-babaları alınmıştır. Verileri “Baş-Ayak-Diz-Omuza Dokunma Yönergeleri (BADO-DY) Görevleri”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanarak saptamıştır. Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitimindeki yıl, anne-baba öğrenim seviyesi, gelir düzeyi, anne çalışma durumu, eve alınan kitap sayısı ve yaşanan konuma göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca davranışsal öz düzenleme becerilerinin doğum sırası, cinsiyet ve kurum türüne göre anlamlı fark göstermediği bulgulanmıştır. Davranışsal öz düzenleme becerileri ile otoriter ve aşırı koruyucu anne-baba tutumu arasında anlamlı, düşük düzeyde ve negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Türkmen (2019), 60-72 aylık çocukların motivasyon seviyeleri ile duygusal zekâ ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bulunan anaokullarında 60-72 aylık 300 çocuğa “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçekleri”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”, “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” ve “Genel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Çalışma sonunda çocukların motivasyon seviyeleri ile benlik algıları ve duygusal zekâları ile benlik algıları arasında pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Yurt Dışı Araştırmalar

Leibowitz, Ramos-Marcuse ve Abersenio (2002), 44 okul öncesi dönem çocuk ve ebeveynleri ile çalışmış, ebeveyn-çocuk duygusal iletişimi ve okul öncesi çocukların bağlanma düzeylerini değerlendirmiştir. Veri toplama aracı olarak çocuklar için “Ayrılık Kaygısı Testi”, ebeveynler için ise “Duygu İletişim Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma

sonucuna göre duygusal iletişimde ebeveynlerin olumlu ve olumsuz davranışlar sergilemelerinin, çocuğun olumlu ve olumsuz ilişki içine girmesini etkilediğini belirtmiştir.

Woitaszewski ve Aalsma (2004), duygusal zekânın yetenekli öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları duygusal zekânın ergenlerin sosyal ve akademik başarılarında önemli etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Harrod ve Scheer (2005), ergenlerin duygusal zekâsı ile demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu 91 kız ve 109 erkek olmak üzere 200 ergen oluşturmuştur. Veriler “Bar-On Duygusal Zekâ Çocuk ve Ergen Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre ergenlerin duygusal zekâsı kızlar lehine daha yüksek tespit edilmiştir. Duygusal zekânın sosyoekonomik düzey ve öğrenim durumuna göre anlamlı olarak değiştiği bulgulanmıştır.

Onchward ve Keengwe (2011), çocukların duygularını düzenleme yeteneği ile sosyal ortamda sergilediği davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma üç ve beş yaşlarındaki 33 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veriler “Duyguları Düzenleme” ve “Davranış Listesi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların erkeklere göre daha yüksek puan aldığı ve duygusal düzenleme ile uygun davranış sergileme arasında yüksek bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Alegre (2012), anne ve çocuğun birlikte geçirdikleri zamanın çocuğun duygusal zekâsına etkisini incelemiştir. Çalışma 159 çocuk ve annesi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler “Özbildirim Anketleri” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre farklı etkinliklerde anne ve çocuğun birlikte geçirdiği zamanın çocuğun duygusal zekâsını etkilediği belirtilmiştir. Anne ve çocuğun birlikte geçirdiği zaman arttıkça çocukların duygusal yetilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Batool ve Bond (2015), anne-babaların duygusal zekâ seviyeleri ile ergenlerin saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. 225 üniversite öğrencisi ve aileleri ile gerçekleştirilen çalışmanın verileri “Duygusal Zekâ Ölçeği (Scale of Emotional Intelligence)”, “Ebeveyn Stilleri Ölçeği (The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire)” ve “Saldırganlık Ölçeği (The Aggression Questionnaire)” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre anne-babaların duygusal zekâsının ebeveyn yaklaşımını şekillendiren bir etken olduğu ve bu durumun ergenlerin saldırganlık eğilimini açıkladığı belirtilmiştir. Duygusal zekâsı yüksek olan ebeveynlerin demokratik tutum sergilediği ve çocuklarının daha az saldırganlık gösterdiği tespit edilmiştir.

Poulou (2017), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâsı ile çocukların sosyal becerileri, duygusal davranışları ve davranış güçlükleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin duygusal zekâsının çocukların duygusal ve davranışsal becerilerini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir.

Yelinek ve Grady (2017), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde duygular hakkında konuşmalarını incelediği çalışmasını 13 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin duygulara ait konuşmaları araştırmacılar tarafından gözlemlenip kayıt edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin üç saatte 633 adet duygu durumlara ait ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Bu ifadeler çocuklar ile hem birebir iletişimde hem de sınıf ortamında çocuklarla konuşma, yorum yapma, duygu düzenlemelere rehberlik etme veya çocukların duygu durumlarla ilgili sorularına verdikleri cevaplardan oluşmuştur. Çocuklar ile iletişime geçme ve sorularını cevaplama genellikle etkinlik esnasında gerçekleşmiştir. Duygusal rehberlik ve olumsuz duygular ile ilgili konuşmalar serbest oyun esnasında ve çocuklar agresif davrandıklarında gözlemlenmiştir. Yapılmış olan konuşmalarda hem yüzeysel hem de daha detaylı içeriklerin yer aldığı belirtilmiştir. Çocukların duygularını tanıyıp ifade etmede ve bu duygularını yönetmede öğretmenlerini rol model aldıkları için öğretmenlerin çocuklarla konuşma şekillerini ve içeriklerini dikkatle belirlemeleri gerektiği önerilmiştir.

Dijital Oyun Bağımlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt İçi Araştırmalar

Durmuş ve Kaya (2008), ilköğretim çocuklarının bilgisayar kullanma alışkanlıkları ile anne-babaların bilgisayar kullanma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu 4. ve 5. sınıfa devam eden 86 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Veriler “Öğrenci ve Veli Bilgisayar Kullanım Alışkanlıkları Anketi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin fotoğraflara bakmak için bilgisayarı kullanım sıklığı arttıkça çocukların da fotoğraflara bakmak için bilgisayarı kullanım sıklığının arttığı bulgulanmıştır. Çocukların bilgisayar kullanma alışkanlıkları ile ebeveynlerin bilgisayar kullanma alışkanlıkları arasında zayıf bir ilişki belirlenmiştir.

Horzum (2011), ilköğretim çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. 3., 4. ve 5. sınıftaki 889 çocukla çalışılan bu araştırmada veriler “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Cinsiyet

açısından erkek çocukların, kız çocuklara; sosyoekonomik düzey bakımından st sosyoekonomik düzeydeki çocukların, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara; sınıf bakımından 4. sınıftaki çocukların, 3. ve 5. sınıftakilere göre oyun bağımlılığının yüksek olduğu bulunmuştur.

Şahin ve Tuğrul (2012), ilköğretim 4. ve 5. sınıf çocukların bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerini incelemiştirlerdir. 372 ocuk ile çalışılan bu araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeğı” ile elde edilmiştir. Çocukların bilgisayar oyunu bağımlılık puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Erkek ocukların kız çocuklara; evde bilgisayarı olanların olmayanlara; annenin öğrenim düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre bilgisayar oyun bağımlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür.

Gökçearslan ve Durakoğlu (2014), 6., 7. ve 8. sınıf çocuklarının bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştirlerdir. 146 ocuk ile çalışılan bu araştırmada veriler “ocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeğı” ile elde edilmiştir. Çocukların oyun bağımlılık puanlarının anne öğrenim düzeyinin artması ile artması ve oyun oynama süresi ile bağımlılık puanlarının doğru orantılı olması araştırma bulguları olarak belirtilmiştir.

Taş, Eker ve Anlı (2014), orta öğretim çocuklarının internet ve oyun bağımlılık seviyelerini incelemiştirlerdir. 268 ocuk ile gerçekleştirilen çalışmada veriler “Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeğı” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çocukların oyun bağımlılıklarında cinsiyetine ve sınıfına göre fark olmadığı belirtilmiştir.

Köksal (2015), ortaöğretim döneminde eğitimine devam eden çocukların dijital oyun bağımlılık seviyeleri, internet bağımlılık düzeyleri ve bağlanma tarzları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. 179 ocuk ile çalışılan bu araştırmada, veriler “Sosyodemografik Veri Formu”, “İnternet Bağımlılığı Ölçeğı”, “Ebeveyn ve Akranı Bağlanma Envanterleri” ve “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğı” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre dijital oyun bağımlılığı ile internet bağımlılığı düzeyi arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Dijital oyun bağımlılığı ile ebeveyne bağlanma tutumu arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır ve internet bağımlılık düzeyi ile ebeveyne bağlanma arasında ise negatif yönde ve düşük seviyede anlamlı ilişki bulgulanmıştır.

Topşar (2015), bilgisayar oyun bağımlılığı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ortaokul 7. sınıf çocukları ile çalışılan bu araştırmada 425 ocuk çalışma grubunu oluşturmıştır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “ocuklar İçin Duygusal Zekâ

Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekânın daha çok sosyal içerikli oyunlar ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Al-Kord (2016), facebook ortamındaki dijital oyunların bağımlılığa etki eden demografik faktörlerini incelemiştir. 156 üniversite öğrencisi ile çalışılan bu çalışmada, veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çevrimiçi Facebook Oyun Bağımlılığı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının cinsiyete, facebook kullanım oranlarına, anne eğitim seviyesine ve sosyoekonomik seviyeye göre değiştiği belirlenmiştir. Akıllı telefon, telefonda internet bağlantısının olup olmaması ve baba öğrenim durumuna göre fark saptanmamıştır.

Şelimen (2016), şiddet içeren bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. 13-14 yaş grubundaki 100 çocuk ile çalışılan bu çalışmada veriler “Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yedi soru sorularak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamanın çocukların saldırganlık gösterme eğilimi üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu belirtilmiştir.

Eni (2017), lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ile algıladıkları anne-baba tutumlarını incelemiştir. 200 çocuk ile çalışılan bu çalışmada veriler “Sosyodemografik Form”, “Anne-Baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ)” ve “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOP-7)” ile elde edilmiştir. Yaş, baba öğrenim durumu ve ailenin toplam aylık geliri değişkenleri arttıkça öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Algılanan demokratik ebeveyn tutumu arttıkça dijital oyun bağımlılığı düzeyinin azalmakta olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy (2018), adölesanlarda oyun bağımlılığını, yaşam biçimi davranışlarını ve etkileyen faktörler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2001 öğrenci ile çalışılan bu çalışmada veriler “Tanıtıcı Özellikler Formu”, “Ergenler İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği (EOBÖ)” ve “Adölesan Yaşam Biçimi Ölçeği (AYBÖ)” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre adölesanların oyun bağımlılığına okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, sınıf, stresle baş etme gibi değişkenlerin etken olduğu belirtilmiştir.

Yurt Dışı Araştırmalar

Fromme, Meder ve Vollmer (2000) yaptıkları çalışmada çocukların bilgisayar oyunlarını araştırmışlardır. Çalışmaya göre; erkek çocukların %55.7'si kızların ise %29'unun düzenli şekilde; erkeklerin %40'ının ve kızların ise %51'inin gelişigüzel şekilde oyun oynadığı bulgulanmıştır. Ayrıca erkek çocuklarının %6'sının, kızların ise %20'sinin bilgisayar oyunlarını hiç oynamadıkları tespit edilmiştir.

Johansson ve Götestam (2004) yaptıkları çalışmada, Norveç'te yaşayan ergenlik dönemindeki çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı yaygınlığını incelemiştir. Araştırmaya bakıldığında; sıklıkla oynayanların %63.3, nadiren oynayanların %36.7, patolojik seviyede oynayanların %2.7 ve riskli seviyede oynayanların %9.8 olduğu belirlenmiştir. Patolojik seviyede oynayanların %4.2'sinin erkekler, %1.1'inin kızlar; riskli seviyede oynayanların ise erkeklerin %14.5, kızların ise %5 olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak erkeklerin kızların oranlarına bakılarak daha fazla oyun bağımlısı olduğu tespit edilmiştir.

Griffiths, Kuss ve King (2012), problemli video oyun kullanımı ve video oyun bağımlılığının olumsuz sonuçlarını incelemiştir. Oyun bağımlılığının; hoşnutsuzluk, azalmış kişisel kontrol, narsistik kişilik özellikleri, düşük benlik saygısı, saldırganlık, düşmanlık, yalnızlık ve içe dönüklük, sosyal ket vurma, heyecan arama, can sıkıntısı, sürekli kaygı durumu ve düşük duygusal zekâ özellikleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Kuss vd. (2013), internet bağımlılığı yaygınlığı ve bu yaygınlığın kişilik özelliklerinde risk meydana getirebilecek internet uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 105 ergen ile gerçekleştirilen çalışmada, çevrimiçi oyunların ve sosyal medya kullanımının internet bağımlısı olma riskini arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca dışa dönük kişiliği olanların bağımlılığının negatif yönde olduğu bulgulanmıştır.

Drummond ve Sauer (2014) tarafından 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) 22 ülkeden 192 binden fazla öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen ve öğrencilerin verilerinin analizini içeren bu çalışmada, öğrencilerin matematik, fen ve okuma dersleri ile dijital oyun oynama süreleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre dijital oyun oynamak için harcanan zamanın, ergenlerin akademik başarılarını oldukça az etkilediği belirtilmiştir.

Donati, Chiesi, Ammannato ve Primi (2015), erkek ergenlerin video oyunu çeşitliliği ile bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 13-18 yaş grubundaki 701

erkek katılmıştır. Veriler yedi maddelik video oyun bağımlılığı ölçeği ve oyun oynama sıklıklarına yönelik liste ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre ergenlerin video oyunu bağımlılık seviyeleri ile oyun çeşitliliği ve oyun oynama süresi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Lee ve Kim (2017), çevrimiçi oyun oynamanın bağımlılık ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 1556 öğrenci katılmıştır. Kore’de yapmış oldukları çalışmada gündelik takip edilmesi gereken oyunların, simülasyon ve rol yapma oyunlarının bağımlı davranışlarla pozitif ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Oyun ve eğlence ortamının oyun bağımlılığı üzerinde çok az etkisini bulgulamışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinden ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmalar da yararlanır. Korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli yöntemi eğitim araştırmalarında yaygın olarak tercih edilen bir araştırma modelidir (Creswell, 2005). Korelasyonel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi sağlamaktadır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş çocukları oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu ise Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokullarında 5-6 yaş grubunda eğitim görmekte olan 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırma grubunun ve araştırma grubunun bulunduğu okulların belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Creswell (2005)'e göre araştırmacıların ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden araştırma grubunu belirlemesi, uygun örnekleme yöntemidir. Bu yöntem araştırma sürecinde oluşabilecek zaman ve para kaybı gibi engelleri ortadan kaldırmaya yönelik olarak tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Çocuklar gönüllülük esasına göre araştırmaya alınmış, eksik ya da yanlış

formlar elenerek çocuk sayısı 297'ye inmiştir. Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Sosyo-Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	138	46.5
	Erkek	159	53.5
Yaş	5yaş	165	55.6
	6yaş	132	44.4
Doğum Sırası	İlk çocuk	209	70.4
	İkinci çocuk ve sonrası	88	29.6
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	140	47.1
	Bir kardeş ve sonrası	157	52.9
Annenin Öğrenim Durumu	Lise ve altı	123	41.4
	Lisans ve lisansüstü	174	58.6
Babanın Öğrenim Durumu	Lise ve altı	105	35.4
	Lisans ve lisansüstü	192	64.6
Annenin Çalışma Durumu	Çalışan	225	75.75
	Çalışmayan	72	24.25
Babanın Çalışma Durumu	Kamu ve özel sektör	146	49.2
	Serbest meslek	151	50.8
Yerleşim Yeri	Çankaya	102	34.3
	Keçiören	99	33.3
	Yenimahalle	96	32.3

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların %53.5'i erkek, %46.5'i kız; %55.6'sı 5 yaşında, %44.4'ü 6 yaşında; %70.4'ü ailenin ilk çocuğu, %29.6'sı ikinci çocuğu ya da sonrası; %52.9'u bir kardeşi veya daha fazla kardeşi olup, %47.1'i ailenin tek çocuğudur. Çocukların annelerinin %58.6'sı lisans ve lisansüstü, %41.4'ü lise ve altı mezunu; babalarının %64.6'sı lisans ve lisansüstü, %35.4'ü lise ve altı mezunudur. Annelerin %75.75'i çalışan ve %24.25'i ev hanımı; babaların %50.8'i serbest meslek sahibi, %49.2'si kamu ve özel sektör çalışanıdır. Ayrıca çocukların %34.3'ünün Çankaya, %33.3'ünün

Keçiören ve %32.3'ünün ise Yenimahalle'de bulunan okullara devam ettikleri tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için “Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu”, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu

“Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu”nda; çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babasının öğrenim durumu, yaşı ve mesleğiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children)

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen ve Ulutaş (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zekâ temel yetilerini temel alarak yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme bölümlerinden oluşmaktadır. Ölçek 4-10 yaş aralıklarındaki her çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır.

Duygusal zekânın temeli olan *duyguları tanıma* becerisi ölçekte “yüzler” ve “hikâyeler” bölümleri ile ölçülmektedir. “Yüzler” bölümünde amaç, çocuğun çeşitli yüz resimlerine bakarak, bu yüzlere ait duyguları tanıma becerisini ölçmektir. Bu bölümde iki adet örnek resim ve 19 adet test resmi olmak üzere toplamda 21 adet resim bulunmaktadır. “Hikâyeler” bölümü ise çocuğun dinlemiş olduğu hikâyedeki başkarakterin duygularını duygusal semboller ile eşleştirebilme becerisini ölçmektedir. Bu bölümde iki adet örnek hikâye ve beş adet test hikâyesi olmak üzere toplamda yedi adet hikâye bulunmaktadır.

Duyguları anlama bölümü, çocuğun kendisinin ve başkalarının hissettiği duyguları kavrama becerisini ölçmektedir. Bu bölümde bir adet örnek hikâye, üç adet test hikâyesi ve hikâyelere ait sorular yer almaktadır. Kısa hikâyeler çocuğa iki bölüm şeklinde anlatılır. Her bölüm sonunda çocuğa hikâyedeki karakterin hissettikleri ile ilgili iki soru sorulur ve

cevapları “evet”, “bilmiyorum”, “hayır” şeklinde forma kaydedilir. Bu bölümde toplam 10 adet soru yer almaktadır.

Duyguları yönetme bölümü, çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmaktadır. Yönetme alt testi bir adet örnek durum, üç adet test durumundan oluşmakta ve toplam yedi soruyu içermektedir. Her durumun sonunda çocuğa sorular sorulmakta, çocuğun cevapları “evet”, “hayır” şeklinde forma kaydedilmektedir.

“*Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği*” çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilmektedir. Doğru cevapların çok olması, duygusal zekânın yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuk tüm maddelere cevap verdiğiğinde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41’dir. Ölçeğin bir çocuğa uygulanma süresi 15-20 dakika sürebilmektedir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı “yüzler” testi için .68, “hikâyeler” testi için .54, “anlama” testi için .63 ve “yönetme” testi için .76 ve “*Duygusal Zekâ Ölçeği*” toplamı için .84 olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanların yüksek olması, çocuğun duygusal zekâsının yüksek olduğunu göstermektedir (Ulutaş & Ömeroğlu, 2007b).

Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)

Horzum, Ayas ve Çakır-Balta (2008) tarafından 9-13 yaş çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığını ölçebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşmakta ve her madde “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “bazen (3)”, “sık sık (4)”, “her zaman (5)” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğu, güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısının da .85 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin öncelikle 5-6 yaş çocukları için uyarlaması yapılmıştır. Bunun için Okul Öncesi Eğitimi alanında uzman beş öğretim üyesinden görüş alınmış, ölçeğin 5-6 yaş çocukları için uygulanabilir olduğu kararı alınmıştır. Ölçek çocukların gelişimine en uygun olan üçlü likert değerlendirmede (az katılıyorum, biraz katılıyorum ve çok katılıyorum) düzenlenmiştir. Çocukların her bir maddeye ne kadar katıldıklarını belirlemek için görsel

temsil oluşturulmuştur. Çocukların maddelere yönelik düşüncelerini “az ”, “biraz 

”, “çok ” şeklinde görsel temsillerden tercih ettiklerini göstererek ve ifade ederek

belirtmişlerdir. Ölçeğin pilot uygulaması yapılarak son hali verilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Geçerlik-güvenirlik çalışmasının örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle) bulunan resmi statüdeki anaokullarında eğitim görmekte olan, 5-6 yaş grubundaki 150 (76 kız ve 74 erkek) çocuk oluşturmuştur.

Çocuklar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilerek “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)” eğitim ortamından farklı bir ortamda bireysel olarak araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

“Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)” nin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO değeri .94 olarak bulunmuştur. Diğer yandan Bartlett Sphericity testine bakıldığında da ($\chi^2=7287.504$, $p=.00$) elde edilen sonucun anlamlı çıkması veri matrisinin uygun olduğunu ortaya koymuştur (Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlar ekseninde veri matrisinin faktörleştirmeye uygun olduğu söylenebilir.

Ölçekteki maddelerin özdeğerlerine bakıldığında özdeğeri 1’den büyük olan iki faktör altında toplandıkları görülmüştür.



Şekil 3. Yamaç-birikinti grafiği

Öz değerlere göre oluşturulan yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş görülmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca grafikte ikinci faktörden sonra da ivmeli bir düşüş gözlenmekte olup buna göre ölçeğin iki faktörlü olabileceği de düşünülebilir. Buna göre araştırmada iki faktörlü yapı tercih edilmiştir. Üçüncü ve sonraki faktörlerde ise genel gidiş yatay olup üçüncü ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları eşittir.

Faktör döndürme sonuçları incelendiğinde 1., 4., 5., 8. ve 20. maddelerin ikinci faktörde daha yüksek değerler verdikleri görülmektedir. Ancak 2. maddenin 1. faktör yük değeri .62 ve ikinci faktör yük değeri .65'tir. Her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip olan 2. maddenin ölçekten çıkartılması daha uygun olacaktır. Ölçekte kalan 20 maddeyle analiz tekrar edilmiştir.

Tablo 3'te "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" puanlarına ait faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Döndürme Sonrası Yük Değeri		Madde no
	Faktör-1	Faktör-2	
M18	.87	.81	M4
M12	.87	.79	M5
M11	.87	.79	M1
M21	.87	.74	M8
M17	.86	.74	M20
M19	.84	.54	M6
M14	.84	.49	M3
M15	.82	.49	M9
M9	.82	.47	M7
M7	.79	.47	M15
M13	.79	.46	M19
M3	.77	.44	M18
M6	.77	.43	M21
M10	.68	.43	M17
M16	.66	.42	M13
M5	.45	.39	M14
M20	.44	.37	M12
M8	.44	.31	M16
M4	.42	.21	M10
M1	.16	.20	M11

Tablo 3’te görüldüğü gibi ölçek iki faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %53.8’ini, ikinci faktör %28.7’sini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %82.5’tir. İki faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık %52-96 arasında değişmektedir. Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün 15 maddeden (3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21) ve ikinci faktörün 5 maddeden (1, 4, 5, 8, 20) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .66-.88 arasında değişmektedir. Aynı değerler faktör-2’deki maddeler için .74-.81 arasındadır. Faktörlerdeki madde içerikleri dikkate alınarak birinci faktör “*İsteklilik*”, ikinci faktör “*Engellenme*” olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçeğin test puanları arasındaki tutarlılığı hesaplamak amacıyla iki yarı test güvenirliği hesaplanmış ve Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir.

Ölçek madde toplam korelasyonları ile alt %27 ve üst %27’lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu ¹	T (Alt %27-Üst %27) ²
M1	.56	7.64*
M3	.90	20.82*
M4	.79	15.47*
M5	.81	15.97*
M6	.93	22.44*
M7	.91	21.73*
M8	.77	8.90*
M9	.94	22.79*
M10	.66	13.26*
M11	.81	18.23*
M12	.92	18.95*
M13	.87	18.28*
M14	.89	18.52*
M15	.93	20.64*
M16	.70	14.97*
M17	.95	22.44*
M18	.96	22.44*
M19	.95	22.79*
M20	.76	9.71*
M21	.95	22.44*

¹n=199²n₁=n₂=54

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonlarının .56 ile .96 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı (p<.05) olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, yöntemsel yeterlikler bakımından çocukları ayırt ettiği ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin örneklediği davranışlar benzeşik testin güvenilirliğini artırmaktadır. Bu nedenle test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla ölçeğin Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığında alfa değeri .98, iki yarı korelasyon değeri .97 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin tek boyutlu olarak güvenilir ve tutarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin iki faktörlü yapısına ilişkin Cronbach Alfa değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

İki Faktörlü Olarak Alfa ve İki Yarı Test Korelasyon Değerleri

Ölçek	Alfa	İki Yarı Test Korelasyonu
Faktör 1	.98	.98
Faktör 2	.92	.90

Tablo 5'teki değerler incelendiğinde Faktör 1 ve Faktör 2'nin güvenilir ve tutarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6'da ölçeğin faktörleri arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 6

Ölçeğin Faktörleri Arasındaki İlişki

Ölçek	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Std. Deviation	Faktör 1-Faktör 2 Korelasyonu	Faktör 1-Ölçek Toplam Korelasyonu	Faktör 2- Ölçek Toplam Korelasyonu
Faktör 1	15	34.68	9.74			
Faktör 2	5	12.53	3.20	.80*	.99*	.88*
Ölçek Toplam	20	47.21	12.46			

*p<.01

Tablo 6 incelendiğinde Faktör 1-Faktör 2, Faktör1-ölçek toplam puanı ve Faktör 2-ölçek toplam puanı arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle okul öncesi alanına uyarlanan bu ölçeğin okul öncesi çocuklar için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öncelikle her bir madde için t değerlerinin anlamlılığına bakılmıştır ve bütün maddelerin ilgili faktörler ekseninde anlamlı olduğu görülmüştür. Daha sonra her maddenin standart faktör yük değerleri incelenmiş ve sonuç olarak manidar bulunmuş, her maddenin ölçek kapsamında yer alabileceği tespit edilmiştir. Son olarak ise model uyum indeksleri incelenmiştir.

Model-veri uyumuna ilişkin değerler Tablo 7’de verilmiştir.

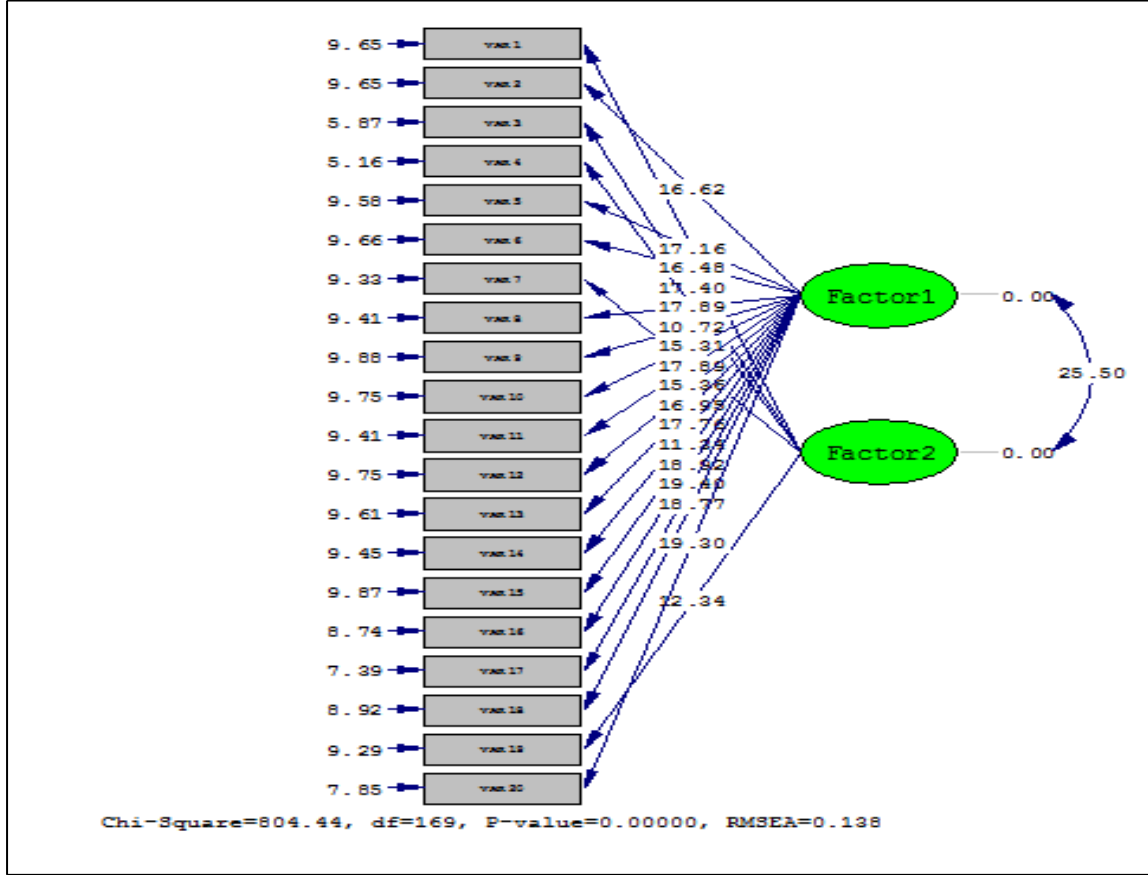
Tablo 7

ÇBOBÖ’nün DFA Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Sınırı	DFA Sonuçları
X^2		841.96
Sd		169
X^2/sd	5’ten küçük olmalı	4.98
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	=.050 ve =.080 arası	.07
CFI (Comparative Fit Index)	=.95 ve üzeri	.97
NFI (Normed Fit Index)	=.90 ve üzeri	.96
RFI (Relative Fit Index)	=.90 ve üzeri	.95
IFI (Incremental Fit Index)	=.90 ve üzeri	.97
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	=.90 ve üzeri	.96

Tablo 7’de yer alan değerler incelendiğinde ÇBOBÖ’nün DFA sonuçları uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Modelde X^2 değerinin 804.44, $sd=169$, $p=.00$, $X^2/sd=4.98$ olduğu görülmüştür. X^2/sd değeri beş veya daha az ise bu değerin kabul edilebilir olduğu işaret edilmektedir (Munro, 2005; şimşek, 2007).

Şekil 4'te her bir maddeye ait standart yük değerleri verilmiştir.



Şekil 4. ÇBOBÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 4'te yer alan katsayılar dikkate alındığında tüm maddelerin kendi örtük değişkenini (gözlenen değişken) temsil etme düzeyi .01 düzeyinde manidardır. Yine her bir madde için hesaplanan t değerlerinin .01 manidarlık düzeyi için belirlenen kritik değer olan 2.56'dan büyük olduğu görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Bu durum her bir maddenin kendi örtük değişkenini iyi temsil ettiği ve dolayısıyla da ölçek kapsamında yer alabileceği anlamına gelmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarda “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)” geçerlik güvenirlik çalışmaları incelendiğinde ölçeği oluşturan alt faktörlerden birinci faktörün ve madde toplam korelasyonlarının oldukça yüksek olduğu bulgulanmış ve ikinci alt faktörün de kullanılabilecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular okul öncesi dönem çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğinin iki faktörlü bir yapıda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilerden yola çıkılarak, geçerlik-güvenirlik çalışmalarında ölçeğin aynı zamanda tek faktörlü olduğu dolayısıyla hem iki faktörlü hem de tek faktörlü olarak kullanılabileceği söylenebilir. Ölçekte birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .66 ile .88 arasında, Faktör 2'deki maddeler için .74 ile .81 aralığında değişmektedir. Faktör yük değerlerine bakıldığında bu yük değerlerinin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ölçek iki faktörlü olarak kullanılabildiği gibi tek faktörlü olarak da kullanılabilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda DFA uyum indekslerine ilişkin değerler kabul edilebilir aralıkların sınırları içerisinde. DFA analizi sonucu yapılan bu değerlendirmeler ile model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğu ve AFA ile tanımlanan “İsteklilik” ve “Engellenme” alt boyutlarının ilgili maddelerce açıklandığı doğrulanmıştır. Yani “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)” “İsteklilik” ve “Engellenme” alt boyutlarından oluşmaktadır ve ilgili maddeler bu yapıyı sağlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce, araştırmada kullanılacak olan ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan izinler alınmıştır (Ek 1).

Araştırmanın verilerinin toplanması için, Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin sağlanmıştır (Ek 2). Örnekleme alınan kurumların yönetici ve öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın amacı anlatılmış, uygulama yapılacak günler için randevu alınmıştır. Çalışma yapılmadan önce çocuklarla tanışmak amacıyla sınıf ortamında grup oyunu oynanmıştır. Çocuklar gönüllülük esasına göre çalışmaya teker teker alınarak, “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” ile “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” eğitim ortamından farklı bir ortamda bireysel olarak çocuklara uygulanmıştır. Testi yarım bırakan çocukların verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. “Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu” öğretmen rehberliğinde ailelere gönderilerek doldurulması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırma ile okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zekâ düzeyleri, dijital oyun bağımlılıkları ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya gönüllü olarak katılan çocuklara “Sullivan Çocuklar İçin

Duygusal Zekâ Ölçeği” ve *“Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği*” uygulayıcı tarafından puanlanarak uygulanmıştır. Veriler SPSS kullanılarak bilgisayar ortamında çözümlenmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımını karşılama durumu incelenmiştir. Bunun için basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Tablo 8’de nicel verilerin normallik varsayımlarını karşılama durumu incelenmiştir.

Tablo 8

Normallik Varsayımının İncelenmesi

Ölçme araçları	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Duyguları tanıma	297	17.23	17	16	3.54	.27	-.17
Duyguları anlama	297	6.42	6	6	1.62	1.06	.57
Duyguları yönetme	297	4.29	4	4	1.29	.85	.21
Toplam duygusal zekâ	297	27.94	26	26	6.17	.76	.20
ÇBOBÖ	297	47.56	55	58	12.68	-1.05	-.07

Tablo 8 incelendiğinde duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme, toplam duygusal zekâ (toplam DZ) ve *“Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)”* puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında değer aldığı görülmektedir. Ayrıca bütün puanlar için aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme, toplam duygusal zekâ ve *“Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)”* puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Bu nedenle duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme, toplam DZ ve ÇBOBÖ puanlarının değişkenlere göre sınanmasında parametrik testler kullanılmıştır. İki gruplu karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklemelerde t testi kullanılmıştır. Gruplar arası farkın kaynağı Tukey testi ile belirlenmiştir. Farkın anlamlılığı $p < .05$ ve $p < .01$ düzeyinde sınanmıştır. Veriler arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson ve Regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin sunumunda tablolardan faydalanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelendiği araştırmadan elde edilen verilere ilişkin yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Bulgular; çocukların duygusal zekâsına ilişkin bulgular, bilgisayar oyunu bağımlılığına ilişkin bulgular ve duygusal zekâ ile bilgisayar oyunu bağımlılığı arasındaki ilişkiye ait bulgular olmak üzere üç alt başlık altında verilmiştir.

Çocukların Duygusal Zekâsına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların “*Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği*” toplam puan ortalamaları ve alt boyut (duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme) puan ortalamaları cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın çalışma durumu değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 9’da çocukların toplam duygusal zekâ düzeyine ilişkin puan ortalamalarına ait betimsel istatistik verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Çocukların Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistik

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	s.s.
Toplam duygusal zekâ	297	13.00	41.00	27.94	6.17

Tablo 9’da çocukların toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının $\bar{X}$ =27.94 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 41 olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya alınan çocukların duygusal zekâlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da çocukların cinsiyetine göre duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamaların ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10

Çocukların Cinsiyetine Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Duyguları tanıma	Kız	138	16.55	3.69	295	-3.16	.00*
	Erkek	159	17.83	3.29			
Duyguları anlama	Kız	138	6.19	1.48	295	-2.28	.02*
	Erkek	159	6.62	1.70			
Duyguları yönetme	Kız	138	4.17	1.25	295	-1.56	.11
	Erkek	159	4.40	1.32			
Toplam DZ	Kız	138	26.90	6.13	295	-2.74	.00*
	Erkek	159	28.85	6.07			

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme ve duygusal zekâ toplam puan ortalamalarında erkek çocukların puan ortalamaları, kız çocukların puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Gruplar arası fark t testi ile incelendiğinde çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının erkek çocukları lehine cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir ($t_{\text{tanıma}(295)}=-3.16$, $p<.05$; $t_{\text{anlama}(295)}=-2.28$, $p<.05$; $t_{\text{toplam duygusal zekâ}(295)}=-2.74$, $p<.05$). Duyguları yönetme alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır ($t_{\text{yönetme}(295)}=-1.56$, $p>.05$). Bu bulgu çocukların duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı şeklinde ifade edilebilir.

Literatüre bakıldığında çocukların cinsiyetine göre duygusal zekâlarına yönelik farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bosacci ve Moore (2004), duyguları tanıma ve anlamada kız çocuklarının daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Ural, Güven, Sezer, Efe Azkeskin ve Yılmaz (2015), kız çocukların duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda da kız çocukların duygusal zekâlarının yüksek olduğu görülmektedir (Akaydın & Akduman, 2016; Aydın, 2018; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Ghani, 2016; Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011; Şen, 2017). Ulutaş (2005), yaptığı çalışmasında diğer araştırmalara

paralel olarak kız çocukların duygusal zekâlarının erkek çocukların duygusal zekâsından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bazı çalışmalarda ise duygusal zekânın cinsiyete göre incelendiğinde farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (Özden, 2015; Özyürek, 2017; Türkmen, 2019; Uyar-Kurt, 2016). Buna karşın, ilköğretimdeki erkek çocukların duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Atalay, 2014). Empati becerilerinde de erkek çocukların daha yüksek puan aldığı bir diğer araştırma bulgusu olarak yer almaktadır (Castillo, Salguero, Fernandez-Berrocal & Balluerke, 2013).

Cinsiyet değişkeni yetişkinlerin tutumlarına bağlı olarak çocukların duygusal zekâlarını etkileyebilmektedir (Tuğrul, 1999). Brody ve Hall (1993), ebeveynlerin kız çocukları ile erkek çocuklara göre daha çok duygu bağlamında konuştuklarını bulgulamıştır. Ancak erkeklerin lehine olan çalışma bulguları dikkate alındığında, son yıllarda eğitimde ve sosyal medyada cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik çalışmaların toplumun çocuk yetiştirme tutumlarına yansıdığı söylenebilir.

Tablo 11’de çocukların yaşına göre duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11

Çocukların Yaşına Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Duyguları tanıma	5 yaş	165	17.06	3.85	295	-.97	.33
	6 yaş	132	17.46	3.10			
Duyguları anlama	5 yaş	165	6.43	1.73	295	.15	.87
	6 yaş	132	6.40	1.47			
Duyguları yönetme	5 yaş	165	4.28	1.36	295	-.12	.90
	6 yaş	132	4.30	1.21			
Toplam DZ	5 yaş	165	27.77	6.64	295	-.54	.58
	6 yaş	132	28.16	5.53			

Tablo 11’e göre duyguları anlama alt boyutunda beş yaş çocuklarının puan ortalamaları altı yaş çocuklarının puan ortalamalarından yüksektir; duyguları tanıma, yönetme ve toplam DZ puan ortalamalarında ise altı yaş çocuklarının puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Fakat çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme alt boyut puan ortalamaları ile toplam duygusal zekâ puan ortalamaları arasında yaşa göre

anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{tanıma(295)}=.33$, $p>.05$; $t_{anlama(295)}=.87$, $p>.05$; $t_{yönetme(295)}=.90$, $p>.05$; $t_{toplam duygusal zekâ (295)}=.58$, $p>.05$).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşın duygusal zekâ boyutlarında farka neden olabildiği görülmektedir. Tenenbaum, Visscher, Pons ve Harris (2004), 4-7 yaş grubu çocuklarının duyguları anlama puanlarının 8-11 yaş grubu çocuklara göre düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Yaş grubu 5-10 arası olan çocuklarla korku ve şaşkınlık yüz ifadeleri üzerine çalışılan başka bir araştırmada; küçük yaş grubundaki çocukların bu yüz ifadelerini ayırt etmekte zorlandığı, büyük yaş grubu çocukların ise daha başarılı olduğu saptanmıştır (Gosselin & Simard, 1999). Şahin ve Kale Karaaslan (2006), küçük yaş grubunun 5-6 yaş grubuna göre farklı duyu durumlarını anlatma ve anlamada zorlandığını, 5-6 yaş grubunun ise daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. 7-13 yaş grubu ile çocukların duygusal zekâ düzeyleri üzerine yapılan çalışmada yaş arttıkça çocukların duygusal zekâ puanlarında artış olduğu görülmüştür (Köse, 2009). Özyürek (2017) de duyguları yönetme alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farka dikkat çekmiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak, çocukların duygusal zekâlarında yaş değişkeninin anlamlı fark göstermediğini belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Akaydın & Akduman, 2016; Aydın, 2018; Macun, 2017).

Çalışmada yer alan çocukların 5-6 yaşta olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yaş aralığının birbirine yakın olması nedeniyle çocukların duygusal özelliklerinde fark yaratmadığı düşünülebilir.

Tablo 12’de çocukların doğum sırasına göre duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

Çocukların Doğum Sırasına Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Duyguları tanıma	İlk çocuk	209	17.53	3.57	295	2.24	.02*
	İkinci çocuk ve sonrası	88	16.53	3.37			
Duyguları anlama	İlk çocuk	209	6.57	1.67	295	2.59	.01*
	İkinci çocuk ve sonrası	88	6.05	1.43			
Duyguları yönetme	İlk çocuk	209	4.43	1.32	295	2.75	.00*
	İkinci çocuk ve sonrası	88	3.98	1.18			
Toplam DZ	İlk çocuk	209	28.53	6.27	295	2.54	.01*
	İkinci çocuk ve sonrası	88	26.55	5.72			

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü üzere çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme puan ortalamaları ile toplam duygusal zekâ puan ortalamalarında doğum sırasına göre ilk çocuk lehine fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{\text{tanıma}(295)}=2.24$, $p<.05$; $t_{\text{anlama}(295)}=2.59$, $p<.05$; $t_{\text{yönetme}(295)}=2.75$, $p<.05$; $t_{\text{toplam duygusal zekâ}(295)}=2.54$, $p<.05$). İlk çocuk olanların puan ortalamalarının yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Araştırma bulgusunu destekler nitelikte yapılan çalışmalar incelendiğinde; Türkmen (2019)’in 60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekâ ve benlik algıları üzerine yaptığı çalışmada ilk çocuk lehine anlamlı fark ortaya koyulmuş, Uyaroglu (2011)’nin üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilkokul çocuklarında çocukların duygusal zekâ toplam, duyguları yönetme ve empati puan ortalamalarında bir kardeşe sahip/tek çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda Tatlı (2014) çalışmasında, tek çocukların kardeşi olan çocuklara göre sosyal kabul ve sosyal bağımsızlık puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu araştırmalara karşın Canbolat (2017), sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri boyutları bakımından bir kardeşe sahip/tek çocukların aleyhine anlamlı farklılığa rastlarken, Erbay (2008) çocukların sosyal becerilerde aldıkları puanların kardeş sayısına göre fark göstermediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın yanı sıra Akaydın (2015), Akaydın ve Akduman (2016), Kale Karaarslan (2012), Karayılmaz (2008), Köksal (1997) ve Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat (2011) ve Şen (2017) de doğum sırası değişkeninin duygusal zekâ üzerinde etkisini tespit edememişlerdir. Macun (2017) ise çocukların duyguları tanıma ve duyguları

anlama alt boyut puan ortalamaları ile toplam duygusal zekâ puan ortalamalarında doğum sırası değişkenine göre anlamlı farka rastlamazken, duyguları yönetme alt boyutunda ikinci çocuk lehine anlamlı fark olduğuna dikkat çekmiştir.

Ebeveynler; anne-baba olmanın sevinciyle ilk çocuklarına tüm dikkatini, ilgisini, zamanını ve olanaklarını koşulsuzca aktarabilmektedirler. Bu durumun çocukların duygusal zekâlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Tablo 13'te çocukların kardeş sayısına göre duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Duyguları tanıma	Tek çocuk	140	17.69	3.54	295	2.09	.03*
	Bir kardeş ve üzeri	157	16.83	3.50			
Duyguları anlama	Tek çocuk	140	6.64	1.72	295	2.27	.02*
	Bir kardeş ve üzeri	157	6.22	1.49			
Duyguları yönetme	Tek çocuk	140	4.49	1.36	295	2.44	.01*
	Bir kardeş ve üzeri	157	4.12	1.21			
Toplam DZ	Tek çocuk	140	28.82	6.35	295	2.31	.02*
	Bir kardeş ve üzeri	157	27.17	5.91			

*p<.05

Tablo 13'te yer alan çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme alt boyut puan ortalamaları ile toplam duygusal zekâ puan ortalamaları tek çocuk lehine farklılık olduğunu göstermektedir. Çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme alt boyut puan ortalamaları ile toplam duygusal zekâ puan ortalamalarında anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{\text{tanıma}(295)}=2.09$, $p<.05$; $t_{\text{anlama}(295)}=2.27$, $p<.05$; $t_{\text{yönetme}(295)}=2.44$, $p<.05$; $t_{\text{toplam duygusal zekâ}(295)}=2.31$, $p<.05$).

Tatlı (2014) araştırmasında, sosyal bağımsızlık ve kabul puanlarına göre kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha yüksek puan ortalamaları elde ettiğini ifade etmektedir. Başka bir çalışmada ise sosyal duygusal gelişim açısından tek çocukların, kardeşi olan çocuklara göre sosyal duygusal gelişim düzeyleri daha yüksek bulunmuş; kardeş sayısı arttıkça da sosyal duygusal uyum düzeyleri azalma göstermiştir (Güven vd.,

2006). Macun (2017) da yüksek lisans tezinde çocukların duyguları tanıma alt boyutunda anlamlı farkın tek çocuk lehine olduğunu bulgulamıştır. Bu araştırmalar da çalışma bulgusunu destekler niteliktedir. Buna karşın, Ak (2016) ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ toplam puanlarının ve alt boyut puan ortalamalarının kardeş sayısına göre değişmediğini, Arı ve Seçer (2004) kardeş sayısı değişkeninde çocukların duyguları tanıma puan ortalamalarında anlamlı fark bulunmadığını ek olarak Boyatzis, Chazan ve Ting (1993) de, kardeş sayısının çocukların duyguları anlamasını ölçen hikâyeler kısmında ortalamalarda etkisinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalar da duygusal zekâ üzerinde kardeş sayısı değişkeninin etkili olmadığını belirtmiştir (Akaydın, 2015; Aydın, 2018; Kale Karaarslan, 2012; Karayılmaz, 2008).

Tek çocuk olanlar kardeşi olan çocuklarla karşılaştırıldığında daha çok farklı çocukla bir arada olup arkadaş edinmiş ve farklı sosyal ortamlara daha kolay girmiş ve adapte olmuş olabilir. Diğer taraftan kardeşi olan bir çocuk ise kendi kardeşini tercih ettiği için farklı bir arkadaş edinmeye ihtiyaç duymadığı söylenebilir (Tatlı, 2014). Bu sebeple duygusal zekâ bağlamında tek çocuk olanların daha avantajlı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 14'te çocukların anne öğrenim durumuna göre duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Anne Öğrenim	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Duyguları tanıma	Ortaöğretim ve altı	123	15.93	2.31	295	-5.60	.00*
	Lisans ve üstü	174	18.16	3.95			
Duyguları anlama	Ortaöğretim ve altı	123	5.66	.81	295	-7.36	.00*
	Lisans ve üstü	174	6.95	1.82			
Duyguları yönetme	Ortaöğretim ve altı	123	3.76	.78	295	-6.28	.00*
	Lisans ve üstü	174	4.67	1.45			
Toplam DZ	Ortaöğretim ve altı	123	25.35	3.41	295	-6.49	.00*
	Lisans ve üstü	174	29.78	6.98			

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme alt boyut puan ortalamalarında ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarında

anneninin öğrenim durumu lisans ve üstü olan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmaktadır ($t_{tanıma(295)} = -5.60, p < .05$; $t_{anlama(295)} = -7.36, p < .05$; $t_{yönetme(295)} = -6.28, p < .05$; $t_{toplam\ duygusal\ zekâ(295)} = -6.49, p < .05$). Bu bulgu çocukların duygusal zekâ düzeylerinin annelerinin öğrenim durumuna göre değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan bazı çalışmalarda da araştırma bulgusu ile paralellik gösteren sonuçlar olduğu görülmektedir (Akaydın, 2015; Balak, 2017; Harding, 2015; Kale Karaarslan, 2012; Şen, 2017; Türkmen, 2019). Harding (2015), çocukların daha az sosyal ve duygusal sorun yaşamalarını annelerin öğrenim düzeyinin yüksek oluşuyla ilişkilendirmiştir. Şen (2017), annesi lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip okul öncesi dönem çocukların lehine anlamlı fark saptamıştır. Macun (2017) çocukların duyguları tanıma alt boyutunda anlamlı farka rastlarken, bu farkın anneleri lisans ve lisansüstü eğitim mezunu çocuklar lehine olduğunu bulgulamıştır. Aydın (2018) ve Uyaroğlu (2011) ise anne öğrenim durumu değişkeninin duygusal zekâ üzerinde anlamlı fark teşkil etmediğini ortaya koymuştur.

Anne öğrenim düzeyi, annelerin kendilerini ifade becerilerini etkileyebilmektedir. Örneğin, yüksek öğrenimli anneler çocuklarıyla iletişim kurarken daha karmaşık ve kompleks ifade becerilerine değinirken, düşük eğitim düzeyine sahip anneler ise çocuklarıyla sınırlı, ayrıntının olmadığı iletişim kanalları kullanabilmektedir (Küntay & Ahtam, 2004). Ayrıca öğrenim düzeyi arttıkça anneler daha çok bilinçlenmekte, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmekte ve etkileşim kurma eğilimleri artmaktadır (Köyceğiz, 2017). Dolayısıyla öğrenim durumunun çocukların duygusal zekâsını etkilediği söylenebilir.

Tablo 15'te çocukların baba öğrenim durumuna göre duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Baba Öğrenim	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Duyguları tanıma	Ortaöğretim ve altı	105	15.98	2.47	295	-4.68	.00*
	Lisans ve üstü	192	17.92	3.84			
Duyguları anlama	Ortaöğretim ve altı	105	5.76	.90	295	-5.39	.00*
	Lisans ve üstü	192	6.78	1.80			
Duyguları yönetme	Ortaöğretim ve altı	105	3.84	.79	295	-4.62	.00*
	Lisans ve üstü	192	4.54	1.44			
Toplam DZ	Ortaöğretim ve altı	105	25.58	3.75	295	-5.09	.00*
	Lisans ve üstü	192	29.24	6.82			

*p<.05

Tablo 15'e göre çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme alt boyutlarında ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarında babaları lisans ve üstü mezunu olan çocukların, babaları lise ve ilköğretim mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiş, elde edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{\text{tanıma}(295)} = -4.68$, $p < .05$; $t_{\text{anlama}(295)} = -5.39$, $p < .05$; $t_{\text{yönetme}(295)} = -4.62$, $p < .05$; $t_{\text{toplam duygusal zekâ}(295)} = -5.09$, $p < .05$).

Alanyazın tarandığında, Yurdakavuştu (2012), araştırmasında çocukların duygusal zekâlarının baba öğrenim durumu ile arttığını saptamıştır. Kale Karaarslan (2012) da baba öğrenim durumunun artmasının çocukların duyguları ifade etme ve duyguları tanıma alt boyutlarında olumlu yönde etkili olduğunu tespit etmiştir. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2011), çocukların duygusal zekâ becerilerinin babaların öğrenim düzeyi ile arttığına dikkat çekmiştir. Çocukların duyguları tanıma ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarında babanın öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan çocukların lehine olduğunu Macun (2017) da bulgulamıştır. Aydın (2018), duyguları tanıma alt boyutunda baba öğrenim düzeyi yükseköğrenim olan çocukların puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyi lise ve ilköğretim olan çocuklardan daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde babaların öğrenim düzeylerinin çocukların duygusal zekâ düzeylerine olumlu yönde etki etmekte olduğu görülmektedir (Balak, 2017; Garner & Spears, 2000; Şen, 2017; Türkmen, 2019; Uçmaz, 2004; Uyaroğlu, 2011). Fakat

Ulutaş (2005) duygusal zekâ eğitimi üzerine yapmış olduğu çalışmada baba öğrenim düzeyi değişkeni için anlamlı fark bulamamıştır.

Araştırma; babaların öğrenim düzeylerinin, annelerin öğrenim düzeyleri kadar çocuklarının duygusal zekâ düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır. Annelerin ve babaların öğrenim düzeyleri, çocuklarına sunacakları ortam ve imkânlarını etkileyebilir (Baydar, Akçınar & İmer, 2012). Ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin artması ile çocuklarına karşı olan hassasiyet duyguları ve çocukların duygusal gereksinimlerini fark etmelerinde de artış olduğu belirtilmiştir (Goodman, Crouter, Lanza, Cox & Vernon-Feagans, 2011). Öğrenim düzeyinin artması ebeveynlerin farkındalığını artırarak çocuklarıyla kaliteli zamanlar yaratacak şekilde ilgilenmelerine fırsat verebilir (Stoica & Roco, 2012). Ailede babanın öğrenim seviyesindeki yükseklik, ebeveyn olarak daha çok sorumluluk almasına, babanın çocuğun hayatında aktif olarak yer almasına, anne-babanın çocuklarını daha doğru şekilde yönlendirmelerine zemin hazırlayabilir (Kuzucu, 2011).

Tablo 16'da çocukların anne çalışma durumuna göre duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Duyguları tanıma	Çalışan	225	17.56	3.72	295	2.79	.00*
	Çalışmayan	72	16.23	2.67			
Duyguları anlama	Çalışan	225	6.53	1.69	295	2.10	.03*
	Çalışmayan	72	6.07	1.32			
Duyguları yönetme	Çalışan	225	4.38	1.32	295	2.11	.03*
	Çalışmayan	72	4.01	1.15			
Toplam DZ	Çalışan	225	28.47	6.48	295	2.60	.01*
	Çalışmayan	72	26.31	4.76			

*p<.05

Tablo 16’da çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme alt boyut puan ortalamaları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları incelendiğinde ($t_{\text{tanıma}(295)} = 2.79, p < .05$; $t_{\text{anlama}(295)} = 2.10, p < .05$; $t_{\text{yönetme}(295)} = 2.11, p < .05$; $t_{\text{toplam duygusal zekâ}(295)} = 2.60, p < .05$) puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Çalışan anneye sahip çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile çalışmayan annelerin çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu farkın çalışan annelerin çocukları lehine olduğu görülmektedir. Annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğu söylenebilir.

Literatür bakıldığında, araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmaktadır (Türkmen, 2019). Kısmi zamanlı çalışan annelerin, çalışmayan annelere göre daha duygusal ve destekleyici annelik tutumu sergiledikleri ifade edilmektedir (Buehler, O’Brien, Swartout & Zhou, 2014). Topçu (2006), çalışan annelerin çocuklarına daha az zaman ayırdığını ama bu zamanın kaliteli olduğunu, annesi çalışan çocukların yaşam alanlarında sorumluluk sahibi ve daha düzenli olduklarını belirtmiştir. Anaokuluna devam eden çocukların sosyal uyumlarının incelendiği bir diğer araştırmada annesi çalışan çocukların sosyal uyum puan ortalamalarının, annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Orçan & Deniz, 2006). Koç (2016), çalışan annelerin 0-5 yaş aralığında olan çocukları ile mesai saatleri dışında kalan zamanlarını kaliteli ve değerlendirerek kullanmak için titizlik gösterdiğini saptamıştır. Çocuklara karşı ebeveyn tutumları dikkate alındığında, daha duyarlı ve destekleyici tutum içerisinde çalışan annelerin yer aldığı da farklı araştırma bulgusudur (Coley & Lombardi, 2013). Çalışan annelerin çocukları lehine duyguları tanıma alt boyutunda anlamlı farkı Macun (2017) saptamıştır. Bu bulgulara karşılık, çocukların duygusal zekâlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı fark görülmediğini ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır (Akaydın, 2015; Balak, 2017; Uyaroğlu, 2011).

İş hayatı, bireylerin sosyal ortamda etkileşim halinde süreklilik arz edecek şekilde bulunması duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye zorlayabilir. Bu durum çalışan anneler üzerinden değerlendirildiğinde zengin çevreden edindiği tutum ve davranışları (problem çözme, anlayış, nezaket, iletişim becerileri, kaliteli zaman sunma vb.) çocuklarına karşı yansıtma fırsatı yakalayabilir. Annelerin çocukları ile arasında çok güçlü bir duygusal zekâ bağı olduğu (Turculet & Tulbure, 2014) ve anne-çocuğun birlikte geçirdiği zamanın kalitesi çocukların duygusal zekâsına olumlu etki edeceği göz önünde bulundurulduğunda

(Alegre, 2012), çalışan annenin sosyal ortamda deneyimlediği olumlu tutumları çocuğuna karşı da sergileyeceği beklenebilir.

Tablo 17’de çocukların baba çalışma durumuna göre duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17

Çocukların Baba Çalışma Durumuna Göre Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarına Ait t testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
Duyguları tanıma	Kamu ve Özel	146	18.38	3.98	295	5.76	.00*
	Serbest	151	16.13	2.62			
Duyguları anlama	Kamu ve Özel	146	7.05	1.84	295	7.12	.00*
	Serbest	151	5.81	1.06			
Duyguları yönetme	Kamu ve Özel	146	4.72	1.51	295	5.87	.00*
	Serbest	151	3.88	.87			
Toplam DZ	Kamu ve Özel	146	30.15	7.05	295	6.44	.00*
	Serbest	151	25.82	4.21			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme alt boyut ve toplam DZ puan ortalamalarında babanın çalışma durumuna göre anlamlı fark görülmektedir ($t_{\text{tanıma}(295)}=5.76$, $p<.05$; $t_{\text{anlama}(295)}=7.12$, $p<.05$; $t_{\text{yönetme}(295)}=5.87$, $p<.05$; $t_{\text{toplam duygusal zekâ}(295)}=6.44$, $p<.05$). Bu farkın babaları kamu ve özel sektörde çalışan çocukların lehine olduğu dikkati çekmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, Köyceğiz (2017) babaların iletişim becerilerinin profesyonel mesleğe sahip olmaları ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Babası profesyonel meslekte çalışan çocuklar ile babası diğer meslek gruplarında çalışan çocukların sosyal kural bilgileri kıyaslandığında, profesyonel meslek grubunda çalışan babaların çocuklarının daha iyi seviyede olduğu saptanmıştır (Meriç, 2017). Bu araştırmaya paralel olarak farklı araştırmalarda çocukların duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olması babaların profesyonel meslek grubu içerisinde yer alması ile açıklanmıştır (Macun, 2017; Şen, 2017). Balak (2017) ise baba çalışma durumu ile çocukların duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki tespit edememiştir.

Babanın öğrenim düzeyi ile refah seviyesi doğru orantılı olup, mesleki doyuma ulaşan babanın çocuğu ile arasında kurduğu duygusal bağ daha nitelikli olmaktadır (Kuzucu, 2011). Buna karşın çalışma koşulları stresli, ağır, olumsuz koşullarda ve vardiyalı sistemde çalışan babaların duygusal durumları, ebeveynliklerinin önüne geçebilmektedir (Santrock, 2016). Literatürde çocukların duygusal zekâ düzeylerinin gelişiminin, babaların profesyonel mesleğe sahip olma durumu ile yakın ilişki içerisinde olduğu ifade edilebilir.

Çocukların Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların “*Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)*” nden aldıkları puanlar cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın çalışma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Tablo 18’de çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistik

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	s.s.
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	297	20.00	60.00	47.56	12.68

“*Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)*” puan ortalamalarının $\bar{X}$ =47.56 olduğu belirtilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 60 olduğu göz önüne alındığında çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 19’da çocukların cinsiyetine göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19

Çocukların Cinsiyetine Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
İsteklilik	Kız	138	36.55	9.00	295	1.93	.05
	Erkek	159	34.37	10.21			
Engellenme	Kız	138	12.70	2.89	295	3.31	.00*
	Erkek	159	11.47	3.43			
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	Kız	138	49.26	11.66	295	2.16	.03*
	Erkek	159	46.08	13.37			

*p<.05

Tablo 19’da “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ)”nin ilk faktörü olan *İsteklilik*; sürekli bilgisayar oyunu oynama durumlarını gösterir. İkinci faktörü olan *Engellenme* ise; bilgisayarda oyun oynama davranışının kısıtlanmasını ifade etmektedir. Bu bulgulara göre engellenme alt boyutu puan ortalamaları ile toplam bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamaları kız çocukları lehine anlamlı fark göstermektedir ($t_{engellenme(295)}=3.31$, $p<.05$; $t_{toplam\ bilgisayar\ oyun\ bağımlılığı(295)}=2.16$, $p<.05$).

Literatürde dijital oyun bağımlılığının cinsiyete göre incelendiği çalışmalara bakıldığında, erkek çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalarda kız çocukların erkeklere göre daha az dijital oyun oynadığı ve bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu bulgulanmıştır (Gentile, 2009; Horzum, 2011; Irles & Gomis, 2015; İnal & Çağıltay, 2005; Sherry & Lucas, 2001; Şahin & Tuğrul, 2012; Tüfekçi, 2007; Yılmaz, 2008). Başka bir araştırmanın sonucu da; kız çocukların bağımlılık sayısının, erkek çocukların üçte biri olduğuna işaret etmektedir (Lee & Kim, 2017). Ulum (2016) ise kontrolün yitirildiği bilgisayar oyunu bağımlılık durumunu gelişimsel özellikler (içe kapanıklık, aşırı derecede duygusal ve bağımlılık, oto kontrol noktasında zayıf düşme vb.) çerçevesinde değerlendirilmesine dikkat çekmiş, 6-13 yaş grubu çocuklarla yürüttüğü çalışmasında kız çocukların bilgisayar oyun bağımlılığının, erkek çocuklardan daha fazla olduğunu saptamıştır.

Kız çocukların bilgisayar oyun bağımlılığının daha yüksek düzeyde çıkmasının nedenlerinin kişisel ve çevresel birçok özelliklerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tablo 20’de çocukların yaşına göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Çocukların Yaşına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
İsteklilik	5 yaş	165	35.22	10.22	295	-.32	.74
	6 yaş	132	35.59	9.07			
Engellenme	5 yaş	165	11.80	3.47	295	-1.41	.15
	6 yaş	132	12.34	2.92			
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	5 yaş	165	47.26	13.44	295	-.45	.64
	6 yaş	132	47.93	11.71			

Tablo 20’de çocukların yaşına göre İsteklilik, Engellenme ve toplam bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t_{isteklilik(295)} = -.32$, $p > .05$; $t_{engellenme(295)} = -1.41$, $p > .05$; $t_{toplam bilgisayar oyun bağımlılığı(295)} = -.45$, $p > .05$). Çalışmaya katılan çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Şahin (2018) ilkökul üç, dört ve beşinci sınıf çocukları ile yaptığı araştırmasında bilgisayar oyun bağımlılığının yaş arttıkça arttığını tespit etmiştir. Yapılan başka bir çalışmada, çocukların yaş ile birlikte video oyunları ve internet kullanımına ayırdıkları sürenin de arttığı belirtilmiştir (Roberts, Foehr, Rideout & Brodie, 1999). Şahin (2018)’in yanı sıra yaş arttıkça bilgisayar oyun bağımlılığının da arttığını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Erboy, 2010; Öncel & Tekin, 2015; Şahin & Tuğrul, 2012). Vollmer vd. (2014), 11-16 yaş aralığında yaşı küçük olan çocukların daha fazla oyun bağımlısı olduklarını bulgularken, Madran ve Çakılcı (2014) da yaşı büyük olan çocukların daha az; yaşı küçük olan çocukların ise daha fazla oyun bağımlısı olduklarını saptamıştır. Buna karşın Ulum (2016), çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile duygu ayarlayabilme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 6-13 yaş grubundaki çocukların yaş değişkenine göre bilgisayar oyun bağımlılığında anlamlı fark tespit edememiştir. Bu sonucun araştırma bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir.

Bilgisayar oyunu oynamaya başlama yaşının okul öncesi dönemde görülmesi, üzerinde durulması gereken önemli bir bulgudur. Aynı zamanda yaş itibari ile çocuğun bilgisayarı kullanım süresi, hangi zamanlarda kullanacağı ve oyun seçimi gibi noktalarda ailelere

rehberlik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Akçay & Özcebe, 2012). Yaş değişkenine göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarında anlamlı fark çıkmaması her iki yaş grubunda da aynı seviyede bilgisayar oyunu oynama düzeyinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yaş gruplarının birbirine yakın olması ve dolayısıyla çocukların benzer yaş özellikleri göstermesinin de bu sonucu ortaya koymuş olduğu düşünülebilir.

Tablo 21’de çocukların doğum sırasına göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21

Çocukların Doğum Sırasına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
İsteklilik	İlk çocuk	209	34.56	10.11	295	-2.26	.02*
	İkinci çocuk ve sonrası	88	37.34	8.43			
Engellenme	İlk çocuk	209	11.78	3.42	295	-2.09	.03*
	İkinci çocuk ve sonrası	88	12.64	2.70			
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	İlk çocuk	209	46.54	13.26	295	-2.15	.03*
	İkinci çocuk ve sonrası	88	49.98	10.87			

*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde t testi sonuçlarına göre; bilgisayar oyun bağımlılığı boyutlarında ve toplamında, doğum sırası değişkenine göre ($p<.05$) düzeyinde istatistiksel olarak ikinci ve sonraki sırada doğan çocuklara göre anlamlı fark bulunmaktadır ($t_{isteklilik(295)} = -2.26$, $p<.05$; $t_{engellenme(295)} = -2.09$, $p<.05$; $t_{toplam\ bilgisayar\ oyun\ bağımlılığı(295)} = -2.15$, $p<.05$).

İsteklilik ($p=.02$) ve Engellenme ($p=.03$) faktörleri ile toplam bilgisayar oyun bağımlılığı puanları ($p=.03$) doğum sırası değişkenine göre ele alındığında, doğum sırasına göre ikinci ve sonraki sırada doğan çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde Yılmaz (2010), problemlili internet kullanma ile kardeş sayısı arasında fark tespit etmiş ve çalışma grubundaki çocukların çoğunluğunun tek çocuk olduğu görülmüştür. Ebeveynler genellikle ilk doğan çocuklarına daha koruyucu olmakta ve sonraki çocuklarında koruyuculuklarını daha az göstermektedirler (Gander & Gardiner, 2015). İkinci ve sonraki sırada doğan çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının daha

fazla olması ebeveynlerin dikkatini ilk çocuklarına vermesinden, çocuk sayısında meydana gelen artışla beraber koruyuculuğun azalmasından ya da ikinci çocukların bilgisayar oynamayı ilk çocuktan daha erken yıllarda model almasından dolayı söz konusu olabilir.

Tablo 22’de çocukların kardeş sayısına göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
İsteklilik	Tek çocuk	140	34.28	10.46	295	-1.85	.06
	Bir kardeş ve üzeri	157	36.37	8.91			
Engellenme	Tek çocuk	140	11.68	3.53	295	-1.80	.07
	Bir kardeş ve üzeri	157	12.36	2.93			
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	Tek çocuk	140	46.24	13.72	295	-1.69	.09
	Bir kardeş ve üzeri	157	48.73	11.60			

Çocukların kardeş sayısına göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamaları değerlendirildiğinde gruplar arası anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($t_{isteklilik(295)} = -1.85$, $p > .05$; $t_{engellenme(295)} = -1.80$, $p > .05$; $t_{toplam\ bilgisayar\ oyun\ bağımlılığı(295)} = -1.69$, $p > .05$). Araştırmaya katılan çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puanlarının kardeş sayısına göre değişmediği söylenebilir.

Aydiner (2017) de araştırmasında bilgisayar bağımlılığının kardeş sayısına göre fark göstermediğini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada da internet bağımlılığı ile kardeş sayısı değişkeni incelendiğinde farkın olmadığı görülmektedir (Günüş, 2009). İçen (2018), çocukların sanal oyun bağımlılık düzeylerinin kardeşi olma durumu ve kardeş sayısı göz önüne alındığında anlamlı istatistiksel fark oluşturmadığını belirtmektedir. Bilgisayar oyun bağımlılığı ile davranış problemlerini inceleyen Şahin (2018), kardeş sayısının bilgisayar oyun bağımlılığına etkisini bulgulamamıştır. Kardeş sayısı değişkeninin bilgisayar oyun bağımlılığı üzerinde etkisinin olmadığını Hazar (2016) da ortaya koymuştur. Bu araştırmalara karşılık olarak, yapılan farklı bir araştırmada problemlili internet kullanma ile kardeş sayısı değişkeni arasında fark saptanmış ve çalışma grubundaki çocukların çoğunun tek çocuk olduğu da dikkat çekmiştir (Yılmaz, 2010). Mogel (2008), tek çocukların yalnız

başlarına sık sık ve uzun zaman süren bilgisayar oyunu oynama davranışlarının sosyal izolasyona ve iletişim boyutunda eksikliğe sebebiyet verdiğini saptamıştır.

Çalışmadaki çocukların bilgisayar oyun bağımlılığında kardeş sayısına göre fark görülmemesi yaklaşık olarak yarısının tek çocuk olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 23'te çocukların anne öğrenim durumuna göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23

Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Anne Öğrenim	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
İsteklilik	Ortaöğretim ve altı	123	38.59	6.32	295	4.96	.00*
	Lisans ve üstü	174	33.12	10.99			
Engellenme	Ortaöğretim ve altı	123	13.14	1.70	295	5.12	.00*
	Lisans ve üstü	174	11.26	3.80			
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	Ortaöğretim ve altı	123	52.04	7.24	295	5.35	.00*
	Lisans ve üstü	174	44.39	14.62			

*p<.05

Tablo 23'e göre t testi sonuçları incelendiğinde; çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarında anne öğrenim durumu ortaöğretim ve altı olan çocukların lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($t_{isteklilik(295)}=4.96$, $p<.05$; $t_{engellenme(295)}=5.12$, $p<.05$; $t_{toplam bilgisayar oyun bağımlılığı(295)}=5.35$, $p<.05$). Bu bulgu; çalışmaya katılan çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının, annelerinin öğrenim durumuna göre farklılaştığına işaret etmektedir. Anne öğrenim durumu yükseldikçe çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının da düştüğü söylenebilir.

Aktaş (2018), ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlamlık ve saldırganlığa etkisini incelediği araştırmasında dijital oyun bağımlılığı puanlarının; çocukların anne öğrenim durumu ortaöğretim ve lisans olanların, anne öğrenim durumu okur-yazar olmayanlara, ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Balıkcı (2018), annesinin öğrenim durumu lisansüstü olan çocukların çevrimiçi oyun bağımlılığı puanlarını hiç okula gitmeyen annelerin çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bilgisayar oyun bağımlılığını inceleyen başka bir çalışmada da ebeveynlerin öğrenim seviyelerinin artması ile çocukların dijital

oyun bağımlılıklarının da arttığı tespit edilmiştir (Gökçearslan & Durakoğlu, 2014). Buna karşın Eni (2017), lisede öğrenim gören çocukların dijital oyun bağımlılıklarının anne öğrenim değişkenine göre farkın olmadığına işaret etmiştir. Karacaoğlu (2019) da ilköğretim dördüncü ve ortaokul beşinci sınıftaki çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığının anne öğrenim durumuna göre değişmediğini bulgulamıştır. Şahin (2018) ise anne öğrenim durumu azaldıkça çocuğun bilgisayar oyunu bağımlılığının arttığını ifade etmiştir. Ulum (2016) ve Erboy (2010) yaptıkları araştırmada annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılıklarında azalma meydana geldiğini saptamışlardır.

Tablo 24'te çocukların baba öğrenim durumuna göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 24

Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Baba Öğrenim	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
İsteklilik	Ortaöğretim ve altı	105	38.60	6.36	295	4.33	.00*
	Lisans ve üstü	192	33.63	10.74			
Engellenme	Ortaöğretim ve altı	105	13.13	1.71	295	4.40	.00*
	Lisans ve üstü	192	11.44	3.70			
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	Ortaöğretim ve altı	105	52.09	7.17	295	4.71	.00*
	Lisans ve üstü	192	45.08	14.28			

*p<.05

Tablo 24'e bakıldığında t testi sonuçlarına göre; çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarında baba öğrenim durumu ortaöğretim ve altı olan çocukların lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($t_{isteklilik(295)}=4.33$, $p<.05$; $t_{engellenme(295)}=4.40$, $p<.05$; $t_{toplam bilgisayar oyun bağımlılığı(295)}=4.71$, $p<.05$). Bu bulgu çalışmaya katılan çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı puanlarının babalarının öğrenim durumuna göre farklılaştığına işaret etmektedir. Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların bilgisayar oyunu bağımlılıklarının da düştüğü söylenebilir.

Erboy (2010) yaptığı çalışmada baba öğrenim durumu yükseldikçe çocukların bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevlerini aksatmak yerine daha fazla yerine getirdiklerini, Eni (2017) lise çocuklarının dijital oyun bağımlılıklarının baba öğrenim düzeyiyle ters orantılı olduğunu, Aktaş (2018) ise çocukların baba öğrenim durumlarında okuryazar olmayanların, ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre daha yüksek; babası okuryazarların,

babası ilkököl mezunlarına göre dijital oyun bağımlılığının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca Çin’de ve Avrupa’da yapılan çalışmalarda baba öğrenim durumu azaldıkça ergenlerde problemlili internet kullanımının görülme ihtimalinde artış olduğu bulgulanmıştır (Kovess-Masfety vd., 2016; Yao vd., 2015). Gökçearsan ve Durakoğlu (2014) ise baba öğrenim durumu arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılıklarında artış olduğunu saptamıştır. Başka araştırmalar incelendiğinde ise çocukların dijital oyun bağımlılığının babanın öğrenim durumu açısından anlamlı fark teşkil etmediği görülmektedir (Şahin, 2018; Şahin & Tuğrul, 2012).

Anne-baba öğrenim durumunun artması beraberinde annenin çalışmasını ve ailenin refahını, teknoloji araçlarına ulaşım kolaylığını getirmektedir. Bu nedenle bazı çalışmalarda ebevyn öğrenim düzeyi arttıkça çocukların bilgisayar bağımlılıklarının arttığı düşünülebilir. Young (2009b), çocukların dijital oyunların olumsuz özelliklerinden korunmasında ebeveynin rolünün önemine dikkat çekmiştir. Öğrenim düzeyi yüksek ebeveynler, çocuklarının gelişimi ve eğitimi noktasında bilinçlenip, çocukları ile daha olumlu köprü kurmaktadır (Gutman & Feinstein, 2010). Diğer yandan bugün artık birçok yayın organında bilgisayar bağımlılığının çocuk üzerindeki etkileri gündeme geldiğinden öğrenimi yüksek ebeveynlerin bu farkındalığı edindikleri ve bunun çalışmada ebevyn öğrenim durumu arttıkça bilgisayar bağımlılığının azalmasını sağladığı düşünülebilir.

Tablo 25’te çocukların anne çalışma durumuna göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

Çocukların Anne Çalışma Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
İsteklilik	Çalışan	225	34.74	9.89	295	-2.04	.04*
	Çalışmayan	72	37.41	8.91			
Engellenme	Çalışan	225	11.85	3.33	295	-1.79	.07
	Çalışmayan	72	12.63	2.88			
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	Çalışan	225	46.59	13.00	295	-2.33	.02*
	Çalışmayan	72	50.58	11.18			

*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde anneleri çalışmayan çocukların isteklilik alt boyutu ve toplam bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası fark anlamlı bulunmuştur ($t_{isteklilik(295)} = -2.04$, $p < .05$; $t_{toplam\ bilgisayar\ oyun\ bağımlılığı(295)} = -2.33$, $p < .05$). Ancak engellenme alt boyutunda ise anlamlı fark bulunamamıştır ($t_{engellenme(295)} = -1.79$, $p > .05$).

Literatür incelendiğinde Toker ve Baturay (2016) çalışmalarında annesi çalışmayan çocukların, annesi çalışan çocuklara göre daha az bilgisayar bağımlısı olduklarını bulgulamıştır. Başka bir araştırmada annesi çalışmayan çocukların bilgisayar oyun bağımlılık puanlarının, annesi çalışan çocuklarla kıyaslandığında daha düşük çıktığı görülmektedir (İçen, 2018). Ortaokul öğrencileri ile bilgisayar bağımlılığı üzerine yapılan araştırma ise anne çalışma durumunun bilgisayar bağımlılığına etkisini saptamamıştır (Aydiner, 2017). Buna karşın Şahin (2018) çalışmasında annesi çalışan çocukların, annesi çalışmayan çocuklara göre daha az bilgisayar bağımlısı olduklarını saptamıştır.

Çalışmada çalışan annelerin çocuklarının bilgisayar oyunu bağımlılığı puan ortalamalarının düşük olması, bu annelerin öğrenim durumlarının yüksek olmasına ve çocukları ile daha kaliteli zaman geçirme çabalarına bağlanabilir (Şahin, 2018). Çalışan annelerin refaha sahip olması çocuklarını çeşitli sosyal etkinliklere yönlendirme imkânı sağlamış olabilir.

Tablo 26’da çocukların baba çalışma durumuna göre bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarına ait t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 26

Çocukların Baba Çalışma Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	sd	t	p
İsteklilik	Kamu ve Özel	146	32.16	11.05	295	-5.94	.00*
	Serbest	151	38.50	6.94			
Engellenme	Kamu ve Özel	146	10.86	3.87	295	-6.54	.00*
	Serbest	151	13.17	1.91			
Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı	Kamu ve Özel	146	43.03	14.78	295	-6.44	.00*
	Serbest	151	51.94	8.18			

* $p < .05$

Tablo 26’da çocukların baba çalışma durumuna göre İsteklilik faktörü, Engellenme faktörü ve toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı puan ortalamaları incelendiğinde, serbest meslek

sahibi babaların çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu ve gruplar arası farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{isteklilik(295)} = -5.94$, $p < .05$; $t_{engellenme(295)} = -6.54$, $p < .05$; $t_{toplam bilgisayar oyun bağımlılığı(295)} = -6.44$, $p < .05$).

İçen (2018), ilköğretim birinci kademe çocuklarının sanal oyun bağımlılıklarında baba çalışma durumu değişkenine göre fark olmadığını saptamıştır. Karacaoğlu (2019) da yaptığı araştırmasında ilköğretim dördüncü sınıf ve ortaokul beşinci sınıf çocukların bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri baba çalışma durumuna göre incelendiğinde, anlamlı fark göstermediğini bulgulamıştır.

Köyceğiz (2017), profesyonel meslek grubundaki babaların iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Araştırmada baba çalışma durumu kamu ve özel sektör olan çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığının daha düşük olması bu babaların öğrenim durumunun yüksek olması ile ilişkilendirilebilir.

Çocukların Duygusal Zekâsı ve Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocukların, “*Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği*”nde duygusal zekâ alt boyut puan ortalamaları, toplam duygusal zekâ puan ortalamaları ve toplam bilgisayar oyun bağımlılığı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirleyen Pearson Testi sonucu Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Çocukların Duygusal Zekâsı ile Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Arasındaki İlişki

		İsteklilik	Engellenme	Toplam bilgisayar oyunu bağımlılığı
Duyguları tanıma	r	-.856**	-.821**	-.869**
	p	.000	.000	.000
Duyguları anlama	r	-.822**	-.846**	-.848**
	p	.000	.000	.000
Duyguları yönetme	r	-.811**	-.820**	-.833**
	p	.000	.000	.000
Toplam DZ	r	-.877**	-.866**	-.897**
	p	.000	.000	.000

** $p < .01$

Tablo 27 incelendiğinde çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı, İsteklilik, Engellenme boyutu ile duygusal zekânın duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları yönetme alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanları arasında yüksek ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.869$, $p<.01$; $r=-.848$, $p<.01$; $r=-.833$, $p<.01$; $r=-.897$, $p<.01$). Bu bulgu çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı arttıkça duygusal zekâsında azalma olduğuna işaret etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Topşar (2015), ortaokul çocuklarının duygusal zekâsı ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2018), ilköğretim üç, dört ve beşinci sınıftaki çocuklarla yaptığı çalışmasında bilgisayar oyun bağımlılıkları ile problem davranışlar arasında anlamlı ve aynı yönlü zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aktaş (2018), çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlamlık arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki olduğuna dikkat çekmiştir. Aksel (2018), öz denetim yeterlilikleri ve öz denetim başarısının ortaokul yedinci sınıf çocuklarında dijital oyun bağımlılığını azalttığını belirtmektedir. Aydın (2017), çocukların bilgisayar bağımlılık düzeyleri ile benlik saygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca bilgisayar oyun bağımlılığının arttıkça iletişim beceri düzeylerinin düştüğü ifade edilmiştir (Bilgin, 2015). Ulum (2016), çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığının artmasının duygu ayarlayabilme yetisinde azalmaya neden olduğunu ortaya koymuştur. Taş ve Güneş (2019), duyguları ile ilgili farkındalık düzeyleri düşük olan çocukların daha çok bilgisayar oyun bağımlısı olduklarını belirtmiştir. Bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça çocukların sosyal ilişkilerden kaçındığı, yalnızlaştığı, sosyal ilişkilere ayırdığı zamanı daha sınırlı tuttuğu görülmektedir (Karaca vd., 2016; Mundy vd. 2017; Young, Yue & Ying, 2011).

Araştırmalar çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı arttıkça duygusal becerilerinin zayıfladığını ortaya koymaktadır. Bilgisayar oyunu bağımlılığı, çocukları var olduğu sosyal ortamdan uzaklaştırabilen, mutluluğun birliktelikten çok sadece oyun ile elde edilmesine götürebilmektedir. Oysaki çocukların duygusal kontrol kazanabilmeleri için sosyal ve duygusal etkileşimlere ihtiyacı bulunmaktadır (Goldstein, Kaczmarek, & English, 2002; Griffiths & Meredith, 2009; Ömeroğlu vd., 2012). Dijital oyunlar bu gerçek etkileşimlerin yerini aldığından duygusal zekâyı negatif yönde etkileyebilir.

Bilgisayar oyunu bağımlılığının duygusal zekâyı etkisine ait regresyon sonucu Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Duygusal Zekâyı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Yordanan Değişken: Duygusal Zekâ Düzeyi					
Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	48.69	.61		78.94	.00
Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı	-.43	.01	-.89	-34.80	.00
R=.89 R ² =.80 F(1,295)= 1211.36 p<.05					

Tablo 28 incelendiğinde bilgisayar oyunu bağımlılığının, duygusal zekâ düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (R=.89, R²=.80, F(1,295)= 1211.36, p<.05) ve bilgisayar oyunu bağımlılığının çocukların duygusal zekâ düzeyini negatif yönde yordadığı görülmektedir (β =-.89, t= -34.80, p<.05). Duygusal zekâ düzeyine ilişkin toplam varyansın %80'inin bilgisayar oyunu bağımlılığı ile açıklandığı ifade edilebilir. Araştırma bulgusu, bilgisayar oyunu bağımlılığının, çocukların duygusal zekâsını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir.

Lieberman, Fisk ve Biely (2009), dijital oyunların bireyde şiddete, korkuya, saldırgan davranışlara yol açtığını ek olarak bireyi duyarsızlaştırdığını, günün büyük bir bölümünün dijital oyunlar ile geçirilmesinin kişiyi sosyal ve fiziksel faaliyetlerden de uzaklaştıracağına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, bireyin mutluluğu dijital oyunla yakalaması ve aile bireylerini dâhi görmezden gelmesi yalnızlaşmasına ve mutluluk yerine psikolojik sorunlara yakalanmasına neden olmaktadır (Griffiths & Meredith, 2009). Bu nedenle bilgisayar oyunu bağımlılığı, çocukların duygusal zekâsını etkileyen önemli bir bulgu olarak görülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâları ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada çocukların duygusal zekâlarının ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi, aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi ve okul öncesi dönemde duygusal zekâ ve dijital oyun bağımlılığının öneminin ortaya konulması sağlanmıştır. Araştırmanın temel amacına ek olarak çocukların duygusal zekâlarının ve dijital oyun bağımlılıklarının; cinsiyete, yaşa, doğum sırasına, kardeş sayılarına, anne-baba öğrenim durumuna ve anne-baba çalışma durumuna göre de incelenmesi amaçlanmıştır.

Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar; çocukların duygusal zekâsına ilişkin sonuçlar, çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığına ilişkin sonuçlar ve çocukların duygusal zekâsı ile bilgisayar oyunu bağımlılığının ilişkisel karşılaştırılmasına ait sonuçlar şeklinde başlıklar altında verilmiştir.

Çocukların Duygusal Zekâsına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada çocukların duygusal zekâsı cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında erkek çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, yaşa göre duygusal zekâ puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Çocukların duygusal zekâ puan ortalamalarında ilk çocuk ve tek çocuk lehine anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur. Anne-baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların duygusal zekâlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Annesi kamu kurumunda çalışan çocukların ve babası kamu kurumlarında ve özel sektörde çalışan çocukların duygusal zekâlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların Bilgisayar Oyunu Bağımlılığına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuçlar ele alındığında kız çocukların daha yüksek düzeyde bilgisayar oyunu bağımlısı olduğu, yaşlarına göre çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. İkinci ve sonra doğan çocukların oyun bağımlılığı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenirken, kardeş sayısına göre çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Anne-baba değişkenlerine göre bakıldığında annesi çalışmayan çocukların ve babası serbest meslek sahibi olan çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, anne-baba öğrenim durumu arttıkça çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı puan ortalamalarında azalma olduğu belirlenmiştir.

Çocukların Duygusal Zekâsı ile Bilgisayar Oyunu Bağımlılığının İlişkisel Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada son olarak çocukların duygusal zekâsı ve alt boyutları ile bilgisayar oyunu bağımlılığının ilişkisel karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçlar çocukların duygusal zekâsı ile oyun bağımlılıkları arasında ilişki olduğunu, oyun bağımlılığının çocukların duygusal zekâsında yordayıcı etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamaya yönelik ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların duygusal zekâları ve dijital oyun bağımlılıkları gözlem, anektod, ölçme aracı vb. ile sistematik olarak takip edilebilir, bu değerlendirmeler ışığında çocukların ihtiyaçları belirlenebilir, erken müdahale yapılabilir, öğrenim süreci bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde plânlanabilir ve ailelerin de çocuklarının gelişimlerinin farkında olmaları sağlanabilir.
- Ebeveynlerin çalışma durumu, öğrenim durumu gibi değişkenlerin çocukların duygusal zekâlarında ve bilgisayar oyun bağımlılıklarında fark oluşturduğu görülmüştür.

Çocukları üzerinde ebeveynlerden kaynaklanan faktörlerin etkisini en aza indirmek amacıyla ebeveynleri bilinçlendirecek seminer, konferans, aile katılımı vb. gibi çalışmalara ihtiyaç vardır. Okul öncei eğitim kurumlarında ebeveynlerin rol model olmaları için hem anneleri hem de babaları beraber dâhil edecek aile katılım çalışmaları yapılabilir. Böylelikle ebeveynler çocuklarını güçlü bir birey olarak yetiştirip topluma kazandırmak için çocukların duygularını tanıma, duygularını anlama ve duygularını yönetme becerilerini kazanmalarında rol model olarak olumlu geri bildirimler verip onları cesaretlendirebilirler. Ayrıca farkındalığı toplumsal düzeyde sağlamak için çeşitli yayın kuruluşları veya sosya medya araçlarında ebeveynlerin bilgilendirilmesine yönelik çalışmalara yer verilebilir.

- Resmi ve sivil toplum kuruluşlarının girişimi ile çocukların dijital oyun bağımlılığından uzaklaşmaları için aileler ile çocukları sosyal hayata ve doğaya yöneltecek etkinlikler plânlanarak çocukların ev ortamından ve dijital ortamdan daha çok farklı sosyal ortamlarda aileleriyle kaliteli zaman geçirmeleri sağlanabilir.
- Çocukların teknolojik araçları sadece eğlence amaçlı değil araştırma ve öğrenme amaçlı kullanmaları ve bilgisayar kullanımında öz düzenlemeyi sağlayabilmeleri için uygulamaya dönük projeler hazırlanabilir. Bu projelerde dijital ortamda çocukların duygularını tanımasına, duygularını ifade etmesine ve duygularını yönetmesine yönelik etkinlikler hazırlanabilir ve bu doğrultuda program yürütülebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada duygusal zekâ ve bilgisayar oyunu bağımlılığına ilişkin çocuklardan veri alınmıştır. Sonraki çalışmalarda çocuklardan, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden alınan değerlendirmeler ile çok yönlü karşılaştırma yapılması önerilebilir.
- Kırsal ve kentsel ortamdaki çocukların duygusal zekâsı ve bilgisayar oyunu bağımlılığının incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun oynama süresi boyunca duygusal tepkileri izlenebilir, oyun süresinin duygusal zekâ üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Çocukların duygusal zekâları ve dijital oyun bağımlılıkları nitel araştırmalar yapılarak incelenebilir.

- Duyguları destekleyen dijital oyunların duygusal zekâ ve dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkisi deneysel çalışmalar ile incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Acar Tekin, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adler, A. (2016). *Çocuk eğitimi* (K. Şıpal, Çev.). Ankara: Say.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Akaydın, D. (2015). *6 yaş grubu çocukların duygusal zekâları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akaydın, D., & Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360.
- Akboy, R., & İkiz, E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış*. Ankara: Nobel.
- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. <http://dx.doi.org/10.5222/j.child.2012.066>
- Akın, D. (2012). *Bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencileri üzerinde etkileri ve konu ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa/KKTC.

- Aksel, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim ve sosyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Aksoy, Z. (2018). *Adölesanlarda oyun bağımlılığı yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılıklarının psikolojik sağlık ve saldırganlıkla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Alegre, A. (2012). The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait emotional intelligence. *Child Youth Care Forum*, 41(5), 493-508.
- Al-kord, N. Y. M. (2016). *Facebook ortamındaki dijital oyunların bağımlılığına etki eden demografik faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpan, Y. (2006). *Ankara örnekleminde 12-36 aylık bebek ve çocuklar için sosyal ve duygusal değerlendirme aracının Türk çocuklarına uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altılar, N. (2008). *Duygusal zekâ* (1. Basım). İstanbul: Nişantaşı Kitap Dağıtım Pazarlama.
- Arı, R., & Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67- 85.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydiner, S. (2017). *Ortaokul kademesindeki öğrencilerin bilgisayar bağımlılıkları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltaş, Z. (2011). *İnsanın dünyasına aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ* (4. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bass, P. F. (2015). Gaming addiction: When going online goes off-kilter. *Contemporary Pediatrics*, 32(11), 16–23.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Batool, S. S., & Bond, R. (2015). Mediatonal role of parenting styles in emotional intelligence of parents and aggression among adolescents. *International Journal of Psychology*, 50(3), 240-244.
- Baydar, N., Akçınar, B., & İmer, N. (2012). Çevre, sosyoekonomik bağlam ve ebeveynlik. M. Sayıl & B. Yağmurlu (Ed.), *Ebeveynlik elkitabı: Kuram ve araştırma* içinde (s.81-129). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Beceren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekâmız* (1. Baskı). İstanbul: Postiga.
- Bencik-Kangal, S., & Özkızıklı, S. (2015). Teknoloji ve eğitim. P. Bayhan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü* içinde (s. 9-34). Ankara: Hedef.
- Berk, L. E. (1998). *Development through life Span*. USA: Allyn and Bacon Company.
- Bilgin, H. C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Binark, M., & Bayraktutan-Sütçü, G. (2008). *Kültür endüstrisi ürünü olarak dijital oyun*. İstanbul: Kalkedon.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- Bosacci, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9/10), 659-675.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375-382.
- Bozkurt, H., Şahin, S., & Zoroğlu, S. (2016). İnternet bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6(3), 235-247.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1-27). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Levis & J. Havilland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). New York: Guilford Press.
- Buehler, C., O'Brien, M., Swartout, K. M., & Zhour, N. (2014). Maternal employment and parenting through middle childhood: Contextualizing factors. *Journal of Marriage and Family*, 76(5), 1025- 1046.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbolat, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chiu, S. I., Lee, J. Z., & Huang, D. H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 571-581.
- Coley, R. L., & Lombardi, C. M. (2013). Does maternal employment following childbirth support or inhibit low-income children's long-term development? *Child Development*, 84(1), 178-197.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ* (Z. B. Ayman & B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Craighead, B., Huskey, R., & Weber, R. (2015). Video game addiction: What can we learn from a media neuroscience perspective? *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(3), 119-131.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and quantitative research*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.
- Çamsarı Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 265- 289.

- Çetin, E. (2013). Eğitsel dijital oyunlar. M. A. Ocak (Ed.), *Tanımlar ve temel kavramlar* içinde (s. 20-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Davis, M. (2004). *EQ duygusal zekânızı ölçün* (S. Silahlı, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Delice, M., & Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-238.
- Donati, M. A., Chiesi, F., Ammannato, G., & Primi, C. (2015). Versatility and addiction in gaming: The number of video-game genres played is associated with pathological gaming in male adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 129-132. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2014.0342>
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.
- Drummond, A., & Sauer, J. D. (2014). Video-games do not negatively impact adolescent academic performance in science, mathematics or reading. *PloS One*, 9(4), e87943. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0087943>
- Durmuş, A. & Kaya, S. (2008). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanım alışkanlıkları ile velilerin bilgisayar kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişki. *VIII. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiriler*, 121-126.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Arslan, E. (2011). An investigation of emotional skills of sixyear-old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 536-541.
- Duru, A. (1995). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Educaiton*, 124(1), 63-75.
- Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Eren, Ö. (2009). *Bilgisayar oyunlarında dramatik yapı: Alternatif yaklaşımlar*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fromme, J., Meder, N., & Vollmer, N. (2000). *Computerspiele in der kinderkultur*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (H. N. Çelen & A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.
- Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.
- Geçtan, E. (1993). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar* (7.baskı). İstanbul: Remzi.
- Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2006). Video games. In N. J. Salkind (Eds.), *Encyclopedia of Human Development* (Vol. 3, pp. 1303-1307). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594-602. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>

- Ghani, W. Y. A. (2016). Emotional intelligence among kindergarten gifted children, Irbid-Jordan. *International Journal of Education and Social Science*, 3(12), 17-28.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L. A. & English, K. M. (2002). *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, 6.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2017). *İş başında duygusal zekâ* (H. Balkara, Çev.). (17. Baskı). Ankara: Varlık.
- Goodman, W. B., Crouter, A. C., Lanza, S. T., Cox, M. J., & Vernon-Feagans, L. (2011). Paternal work stress and latent profiles of father-infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family*, 73(3), 588-604.
- Gosselin, P. & Simard, J. (1999). Children's knowledge of facial expression of emotions: Distinguishing fear and surprise. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 181-193.
- Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419-435.
- Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The Psychologist*, 12(5), 246-250.
- Griffiths M. D., & Meredith, A. (2009). Video game addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 9(39), 247-253.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & King, D. L. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 308-318.
- Griffiths, M. D. (2015). Online games, addiction and overuse of. In *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society* (pp. 1-8). Chichester UK: John Wiley and Sons.
- Groves, C. L., Gentile, D., Tapscott, R. L., & Lynch, P. J. (2015). Testing the predictive validity and construct of pathological video game use. *Behavioral Sciences*, 5(4), 602-625. <http://dx.doi.org/10.3390/bs5040602>

- Gutman, L. M., & Feinstein, L. (2010). Parenting behaviours and children's development from infancy to early childhood: Changes, continuities and contributions. *Early Child Development and Care*, 180(4), 535-556. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430802113042>
- Gülçek, E. (2018). *Çocuk kültürü ve dijital oyunlar: Elazığ FMD kursu öğrencileri üzerine sosyolojik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Gaziantep ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Günay, G. (2011). *Şiddet içerikli online bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık tepkileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Güngör, S. (2008). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın psikolojik sıkıntı belirtileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Balat, G. U., Palut, B., Bilgin, H., Çağlak, S., & Dibek, E. (2006). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi 2*, 322-336.
- Harding, J. F. (2015). Increases in maternal education and low-income children's cognitive and behavioral outcomes. *Developmental psychology*, 51(5), 583.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolanscent in emotional intelligence in relations to demographic characteristics adolescence. *Academic Journal*, 40(159), 503-512.

- Hazar, Z. (2016). *Fiziksel hareketlilik içeren oyunların 11-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hazar, Z., Tekkurşun-Demir, G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *SPORMETRE*, 15(4), 179-190.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56- 68.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Çakır-Balta, Ö. (2008) Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Howe, M. & Griffey, H. (2005). *Çocuğunuza iyi bir başlangıç kazandırın* (A. Çimen & G. Utku, Çev.). İstanbul: Timaş.
- Hyson, M. (1994). *The emotional development of young children*. New York: Teachers College Press.
- ICD-11 (2018). *Oyun oynama bozukluğu*. <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1448597234> sayfasından erişilmiştir.
- Irles, D. L., & Gomis, R. M. (2015). Impulsiveness and video game addiction. *Health and Addictions*, 16(1), 33-40.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2015). Okul öncesi dönemde sınıfta teknoloji kullanımı: Okul öncesi eğitimi ve teknoloji. P. Bayhan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü* içinde (s. 34-52). Ankara: Hedef.
- İçen, B. (2018). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerin sanal oyun bağımlılıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- İnal, Y., & Çağıltay, K. (2005). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler. *Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II Eğitimde Oyun Sempozyumu*, 71-74.
- İnan, M., & Dervent, F. (2016). Making a digital game active: Examining the responses of students to the adapted active version. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 113-132.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate Professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Johansson, A., & Götestam, K. G. (2004). Internet addiction: Characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12-18 years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(3), 223-229. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00398.x>
- Kale Karaarslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kansu, N. & Beceren, E. (2002). *Erken çocukluk döneminde duygusal zekâ*. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara: Kök.
- Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N., & Barlas, Ü. G. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi. *Clinical and Experimental Health Science*, 6(1), 14-19. http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/5199/Ortaokul%20____rencilerinde%20Bilgisayar%20Oyun%20Ba____ml_l_____%20ve%20Sosyal%20Anksiyetenin%20__ncelenmesi%5b%23187383%5d165524.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.

- Karacaoğlu, D. (2019). *Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasatura, İ. (1988). Eğitimin çocuk ruh sağlığındaki önemi. *Nöro-Psikiyatri Arşivi*, 25(3-4), 163-176.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A. B. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kılıç, K. (2013). *Duygusal zekânın gemi adamlarının iş performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçarslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kierstead, J. (1999) *Human resource management trends and issues: Emotional intelligence (EI) in the workplace*. Research Directorate, Policy Research and Communications Branch, Public Service Commission Branch, Public Service Commission of Canada.
- Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-Lib Magazine*, 8(2). <http://www.dlib.org/dlib/february02/kirriemuir/02kirriemuir.html> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, D. (2016). *0-5 yaş dönemi çocuğun sosyalleşme sürecinde çalışan anne ile çalışmayan annenin rolü: Gümüşhane örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Kovess-Masfety, V., Keyes, K., Hamilton, A., Hanson, G., Bitfoi, A., Golitz, D., ... Pez, O. (2016). Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 51(3), 349-357. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-016-1179-6>
- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, A. (2000). Çocukta empatinin gelişmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 66, 2-7.
- Köksal, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılık düzeyleri, internet bağımlılık düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, N. (2009). *7- 13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Köse, Z. (2013). *13-14 yaş grubu ergenlerin bilgisayar oyunlarını oynama alışkanlıklarının ve sosyalleşme durumlarının araştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kukul, V. (2013). Oyunla ilgili tarihsel gelişim ve yaklaşımlar. M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar içinde* (s. 29-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Kuss, D. J., Van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., & Van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987-1996.
- Kuzucu, Y. (2010). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko eğitim programı*. (B. Yeşilyaprak, Ed.). Ankara: Nobel.

- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-89.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y., & Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Küntay, A., & Ahtam, B. (2004). Annelerin çocuklarıyla geçmiş hakkındaki konuşmalarının anne eğitim düzeyi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19, 19-31.
- Lawhon, T., & Lawhon, D. C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 105-110.
- Lee, C., & Kim, O. (2017). Predictors of online game addiction among Korean adolescents. *Addiction Research & Theory*, 25(1), 58-66. <http://dx.doi.org/10.1080/16066359.2016.1198474>
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W. F. (2002). Parent-child emotion communication, attachment and affective narratives. *Attachment and Human Development*, 4(1), 55-67. <http://dx.doi.org/10.1080/14616730210123157>
- Lemos, I. L., Abreu, C. N. D., & Sougey, E. B. (2014). Internet and video game addictions: A cognitive behavioral approach. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 41(3), 82-88. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-608300000000016>
- Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools*, 26(3), 299-313.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Macun, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Madran, H. A., & Çakılcı, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15, 99-107.

- Männikkö, N., Mendes, L., Barbosa, F., & Reis, L. P. (2014). Health determinants related to digital game playing: A systematic review. *Journal of Health Science*, 4(3), 53-63.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. <http://dx.doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist as personality, as mental ability. In Reuven BarOn; James D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). USA: Jossey-Bass.
- McManis, L. D., & Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young Children*, 67(3), 14-24.
- Meriç, A. (2017). *Anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des kinderspiels: Von den frühesten spielen bis zum computerspiel*. Berlin: Springer-Verlag.
- Mundy, L. K., Canterford, L., Tucker, D., Bayer, J., Romaniuk, H., Sawyer, S., ... Patton, G. (2017). Academic performance in primary school children with common emotional and behavioral problems. *Journal of School Health*, 87(8), 593-601. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12531>
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 351-376.
- Nazlıgül, M. D., Baş, S., Akyüz, Z., & Yorulmaz, O. (2018). İnternette oyun oynama bozukluğu ve tedavi yaklaşımları: Sistematik bir gözden geçirme. *The Turkish Journal on Addictions*, 5, 13-35. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.1.0018>

- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictic validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Nissen, H. & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259.
- Onchwarl, G., & Keengwe, J. (2011). Examing the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal*, 39, 279-284.
- O'neil, J. (1996). On emotional intelligence. A conversation with Daniel Goleman, *Educational Leadeship*. September, 6-11.
- Orçan, M. & Deniz, M. E. (2006). Anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi 2*, 310-321.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin, G., ... Oğuz, T. (2012). *Okul öncesi sosyal beceri destek projesi eğitim kitapları seti: Öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Fikriala Görsel İletişim Hizmetleri.
- Öncel, M., & Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, E. (2007). *Öğrenmeyi öğret bana* (8. Baskı). Ankara: Bilgem Üiversal Eğitim.
- Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y., & Kalyoncu, A. Ö. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8, 36-41.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 59, 128-140.

- Poskey, M. (2006). The importance of emotional intelligence in the workplace, why it matters more than personality. *Published in Dealer's Magazine's c-newsletter*. http://callcentercafe.com/article_directory sayfasından erişilmiştir.
- Poulou, M. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers' perceptions. *Early Education and Development*, 28(8), 996-1010. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2017.1320890>
- Prensky, M. (2001). *Fun, play and games: What makes games engaging*. From Digital Game-Based Learning, [http://www.marc/prensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20GameBased%20 Learning-Ch5.pdf](http://www.marc/prensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20GameBased%20Learning-Ch5.pdf)> sayfasından erişilmiştir.
- Provenzo, E. F. (1991). *Video kids: Making sense of nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., Rideout, V. J. & Brodie, M. (1999). *Kids & media @ the new millennium: A comprehensive national analysis of children's media use*. A Kaiser Family Foundation Report. <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/01/kids-media-the-new-millennium-report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., ... Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 35, 364-375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.036>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- San-Bayhan, P. & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi*. G. Yüksel (Ed.). (13.Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel Akademik.
- Saunders, J. B., Hao, W., Long, J., King, D. L., Mann, K., Fauth-Bühler, M., ... Poznyak, V. (2017). Gaming disorder: Its delineation as an important condition for diagnosis, management, and prevention. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 271–279. <http://dx.doi.org/10.1556/2006.6.2017.039>

- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağlılık: İnternet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağlılığı yordayıcı etkisi. *Düşünen Adam*, 30(3), 202-216.
- SB (2018). *Dijital oyun bağımlılığı çalıştay sonuç raporu*. <https://www.guvenlioyuna.org.tr/galeridetay/saglikbakanligidijitaloyunbagimliligi-calistayi-sonuc-raporu> sayfasından erişilmiştir.
- Schwartz, T. (2000). Coping: How do you feel? The secured lender. *New York*, 56(6), 108-117.
- Setzer, V.W. & Duckett, G.E. (1994). The risks to children using electronic games. Paper presented at Asia Pacific Information Technology in Training and Education Conference and Exhibition, Brisbane, Australia, July 1994. Retrieved from <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/video-g-risks.html>.
- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Sherry, J. L., & Lucas, K. (2001). *Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, San Diego, CA. <http://icdweb.cc.purdue.edu/7Esherryj/videogames/VGUG.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Staff, G. (2001). *Emotional intelligence: The missing piece*. http://www.edutopia.org/php/article.php?id=Art_680&key=020 sayfasından erişilmiştir.
- Stein, S. J. & Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı* (M. Işık, Çev.). İstanbul: Özgür.
- Stoica, M. A., & Roco, M. (2012). The role of the emotional intelligence in kindergarden children's development. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 150-154.
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children* (Doctoral dissertation, University of Virginia).
- Şahin, D. (2018). *Okul dönemi 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıkları ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Şahin, S. & Kale Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 74-80.
- Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şelimen, M. (2016). *Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının 13-14 yaş grubu çocukların saldırganlık davranışı üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, B., & Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri*, 12(1), 40-57.
- Şengül, C., & Büber, A. (2016). Dijital oyun bağımlılığında tanı ve tedavi. *Türk Psikiyatri Derneği Sürekli Eğitim/Sürekli Mesleki Gelişim Dergisi*, 6(3), 175-182.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri içinde* (s. 2-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, İ., Eker, H., & Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2), 37-57.
- Taş, İ. & Güneş, Z. (2019). 8-12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 22, 83-92. https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_22_1_83_92.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Taylan, H. H., Kara, H. Z., & Durğun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 79-87.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi döneminde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem.
- Toker, S., & Baturay, M. H. (2016). Antecedents and consequences of game addiction. *Computers in Human Behavior*, 55, 668-679.
- Topçu, Y. (2006). Çalışan kadın ve aile. *Journal Of Social Science and Humanities*.
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 12-20.
- Tunç, Ü. (2017). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının benimsenmesinde sosyal medya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Turculet, A., & Tulbure, C. (2014). The relationship between the emotional intelligence of parents and children. *Social and Behavioral Sciences*, 142, 592-596.
- Tüfekçi, A. (2007). Bilgisayar öğretmeni adaylarının bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 38- 54.
- TÜİK (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya, 2013. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> sayfasından erişilmiştir.

- TÜİK (2018). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2018. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819> sayfasından erişilmiştir.
- Türkmen, S. (2019). *60-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile duygusal zekâ ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçmaz, H. İ. (2004). *Annelerin empati beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulum, H. (2016). *Çocuklarda bilgisayar oyunu bağımlılığı ile duygu ayarlayabilme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, İ. (2007a). Okul çocuklarında psikososyal gelişim. E. Ömeroğlu & İ. Ulutaş (Ed.), *Çocuk ve ergen gelişimi* içinde (s. 63-92). Ankara: Morpa.
- Ulutaş, İ. (2007b). Okul öncesi dönemde duygusal zekâ. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(17), 113- 126.
- Ulutaş, İ. & Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic- (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı)*, 11(14), 951-964.
- Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2007a). Anne-baba çocuk iletişimde duygusal zekânın rolü. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, İstanbul.
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007b). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(10), 1365-1372.

- Ulutaş, İ. & Türkmen, S. (2018). How do preschool teachers perceive the emotional intelligence? Teaching practices and emotional intelligence in early childhood. In R. Efe (Eds.), *Educational Sciences Research in the Globalizing World* (pp.177-190). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 589-598.
- Uyar Kurt, A. (2016). *Ebeveyn kaybının duygusal zekâ ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üçgül, M. (2006). *The impact of computer games on students' motivation*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vollmer, C., Randler, C., Horzum, M. B., & Ayas, T. (2014). Computer game addiction in adolescents and its relationship to chronotype and personality. *SAGE Open*, 4(1), 1–9. <https://dx.doi.org/10.1177/2158244013518054>
- Wan, C.S., & Chiou, W.B. (2006). Why are adolescents addicted to online gaming? An interview study in taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(6), 762-766.
- Wittek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D., Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International Journal of Mental Health Addiction*, 14(5), 672-686. <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-015-9592-8>
- Woitaszewski, S. A., & Aalsma, M. C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as meaasured by the multifactor emotional intelligence scale-adolescent version. *Rooper Review*, 27(1), 25-30. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190409554285>

- Yamada-Sunew, E. (2004). *Emotional intelligence in school-aged children: relations to early maternal depression and cognitive functioning*. An Unpublished Doctoral Thesis, USA: University of Washington. www.lib.umi.com/dissertations.
- Yao, Y. W., Wang, L. J., Yip, S. W., Chen, P. R., Li, S., Xu, J., ... Fang, X. Y. (2015). Impaired decision-making under risk is associated with gaming-specific inhibition deficits among college students with internet gaming disorder. *Psychiatry Research*, 229(1-2), 302-309.
- Yavuzer, H. (1994). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2003). Doğal harika bir tedavi oyun: Evde ve okulda mutlu çocuk yetiştirmenin temelleri (4. Baskı). İstanbul: Çocuk ve aile kitapları.
- Yelinek, J. & Grady, J. S. (2017). 'Show me your mad faces!' preschool teachers' emotion talk in the classroom. *Early Child Development and Care*, 1-9.
- Yeşilay (2018). *Teknoloji bağımlılığı*. <http://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, B. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. 6.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, D. (2010). *Çocuk ruh sağlığı ve hastalıklarına başvuran çocuk ve ergenlerde bilgisayar oyunu ve internet kullanımı ile utangaçlık ve sosyal fobi ilişkisinin incelenmesi*. Uzmanlık Tezi, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı, Bursa.
- Yılmaz, E. & Çağıltay, K. (2005). *History of digital games in Turkey*. Proceedings of DİGRA 2005 Conference: Changing Views-Worlds in Play. <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/06276.58368.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Young, K. (2009a). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372. <http://dx.doi.org/10.1080/01926180902942191>
- Young, K. (2009b). Internet addiction: Diagnosis and treatment considerations. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 241-246.

- Young, K. S., Yue, X. D. & Ying, L. (2011). Prevalence estimates and etiologic models of internet addiction. In K. S. Young & C. N. de Abreu (Eds.), *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment* (pp 3-19). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Yörükoğlu, A. (2007). Ulusal çocuk ve ergen ruh sağlığı politikaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 57- 66.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & Maccann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multilevel investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

EKLER

EK 1. Ölçek Kullanım İzni



alparslan ünsal 9.11.2016

Alicılar: mhorzum ✓



İyi günler Kıymetli Hocam ,

158138202 öğrenci numaralı Gazi Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim ve tez dönemindeyim.

"ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ" adlı çalışmanızı danışmanımınla beraber inceledim ve bu ölçeğin okul öncesi dönem çocukları için uyarlamasını yapmak istiyorum. İzniniz dahilinde ölçeğin son halini ve 2 madde çıkmamış halini tarafıma gönderirseniz çok memnun olurum.

Kıymetli vaktinizi ayırdığınız için şimdiden çok teşekkür eder, başarılarınızın devamını dilerim.

Saygılarımla,

ALPARSLAN ÜNSAL

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim ABD.
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
Beşevler/Ankara



Mehmet Barış Ho... 9.11.2016

Alicılar: ben ✓



ölçek ektedir. kolay gelsin.

9 Kasım 2016 10:31 tarihinde alparslan ünsal <aunsal0637@gmail.com> yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)

—
Dr. Mehmet Barış HORZUM
Sakarya University Faculty of Education

Cilt: III Sayı:30
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi

ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ

Mehmet Barış HORZUM*, Tuncay AYAS**, Özlem ÇAKIR BALTA***

ÖZET
Exploratory factor analysis was conducted to examine

 **200.pdf**  

Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
Bilgisayarda oynadığım oyunu bitirmek için yemek yemeyi geçiktirim.					
Bilgisayar oyunu oynarken biri beni engellediğinde sinirlenirim.					
Bilgisayar oyunu oynama zamanımı gelmesini dört gözle beklerim.					

 **cocuk son.doc**  

EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2677790
Konu : Araştırma İzni

01.03.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 24/02/2017 tarihli ve 7982 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Alparslan ÜNSAL'ın "Okul Öncesi Çocukların Duygusal Zekası ve Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (14 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Elektronik İmza ile
Aşlı ile Aynısı
1 Mart 2017
SÜBASI
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9ef5-4e53-37ff-a1d5-4132 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..