



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI
İLE ÖZ-DÜZENLEME VE SORUMLU DAVRANMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike Nur EROZAN

Danışman: Doç. Dr. Pınar AKSOY

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Pınar AKSOY danışmanlığında hazırlamış olduğum “60-72 Aylık Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Öz-Düzenleme ve Sorumlu Davranma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

03/09/2025

Melike Nur EROZAN

JÜRİ KABUL VE ONAY

Melike Nur EROZAN tarafından hazırlanan “**60-72 Aylık Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Öz-Düzenleme ve Sorumlu Davranma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 03.09.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı/ Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)**İmzası**

Üye (Danışman): Doç. Dr. Pınar AKSOY

.....

Üye (Başkan): Doç. Dr. Erhan ALABAY

.....

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KOCADAĞ ÜNVER

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Zorlu lisansüstü eğitim ve çalışmalarımın sonucu olan tez çalışmamda bana destek olan ve katkı sağlayan herkese en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecimde daima yanımda olan, desteğini ve varlığını hissettiren, mesleki bilgi ve deneyimiyle beni aydınlatan değerli hocam Doç. Dr. Pınar AKSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Jürime katılarak değerli önerileriyle çalışmama katkıda bulunan Sayın Doç. Dr. Erhan ALABAY ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KOCADAĞ ÜNVER hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın gerçekleşmesine katkıda bulunan ve yardımcı olan okul müdürlerine, öğretmenlere ve pek sevgili çocuklara ayrıca teşekkür ediyorum.

Tez sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen her zaman arkamda hissettiğim canım ailem; babam Süleyman EROZAN'a, annem Ayşe EROZAN'a, kardeşim Berat Safa EROZAN'a ve bu süre zarfında beni yalnız bırakmayan sevgili arkadaşlarıma yürekten teşekkür ediyorum. Hepinize kocaman, kucak dolusu sevgilerimi gönderiyorum.

Melike Nur EROZAN

ÖZET

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI İLE ÖZ-DÜZENLEME VE SORUMLU DAVRANMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Erozan, Melike Nur

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Pınar Aksoy

Eylül 2025, xiv + 163 sayfa

Bu araştırma, 60–72 aylık çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranış becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarına devam eden, özel eğitim gereksinimi bulunmayan ve kronik hastalığı olmayan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanırken, temel değişkenlere ilişkin veriler Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Sorumlu Davranışlar Ölçeği ve Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde Spearman korelasyon analizi, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), Mann–Whitney U testi ve Kruskal–Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, bilgisayar oyun bağımlılığı ile hem öz-düzenleme becerileri hem de sorumlu davranışlar arasında orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Buna göre, bilgisayar oyun bağımlılığı arttıkça çocukların öz-düzenleme ve sorumluluk düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada, okul öncesi çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, ebeveyn öğrenim düzeyi ve anne-baba birlikteliğine göre anlamlı farklılık gösterdiği; yaş, doğum sırası, çocuk sayısı ve okul öncesi eğitim süresine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, bilgisayar oyun bağımlılığının erken yaşta önlenmesi için öz-düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi, aile içi iletişim ve denetimin artırılması ile

ebeveynlerin dijital medya kullanımı konusunda bilinçlendirilmesinin kritik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminden itibaren hem ailelere hem de eğitimcilere yönelik kapsamlı eğitim ve destek programlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Bilgisayar Oyun Bağımlılığı, Öz-Düzenleme, Sorumlu Davranış Becerileri.



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPUTER GAME ADDICTION AND SELF-REGULATION AND RESPONSIBLE BEHAVIOR SKILLS IN 60-72-MONTH-OLD CHILDREN

Erozan, Melike Nur

Master's Thesis, Preschool Education Science Branch

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Pınar Aksoy

September 2025, xiv + 163 pages

This study aims to examine the relationship between computer game addiction, self-regulation, and responsible behavior skills in children aged 60–72 months. The research, conducted in a relational survey model, consists of a study group of children who attended preschool institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Sivas during the 2024–2025 academic year, who did not have any special educational needs or chronic illnesses. Demographic information regarding the study group was collected through a Personal Information Form, while the data related to the main variables were obtained by using the Computer Game Addiction Scale, the Responsible Behaviors Scale, and the Self-Regulation Skills Scale. In the analysis of the data, Spearman correlation analysis, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), Mann–Whitney U test, and Kruskal–Wallis H test were used. The research findings show that there are moderate and negatively significant relationships between computer game addiction, self-regulation skills, and responsible behaviors. Accordingly, as computer game addiction increases, children's levels of self-regulation and responsibility decrease. In addition, the study revealed that preschool children's levels of computer game addiction showed significant differences according to gender, parental education level, and parental cohabitation, whereas no significant differences were found according to age, birth order, number of children, and duration of preschool education. In this respect,

it was concluded that strengthening self-regulation skills, increasing family communication and supervision, and raising parents' awareness about digital media use are critical for preventing computer game addiction at an early age. Developing comprehensive training and support programs for both parents and educators starting from early childhood is of great importance.

Keywords: Preschool, Computer Game Addiction, Self-Regulation, Responsible Behavior Skills.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLO LİSTESİ	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Çalışmanın Amacı.....	5
Çalışmanın Önemi.....	6
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı.....	11
Bilgisayar Oyunları.....	12
Bilgisayar Oyunlarının Tarihsel Süreci.....	16
Bilgisayar Oyun Türleri.....	18
Aksiyon Oyunları.....	19
Macera Oyunları.....	21
Strateji Oyunları.....	21
Spor ve Dövüş Oyunları.....	22
Simülasyon Oyunları.....	24
Eğitsel Bilgisayar Oyunları.....	25

Rol Yapma Oyunları (RPG).....	26
Mobil Oyunlar.....	27
Sanal Gerçeklik (VR) Oyunları.....	28
Artırılmış Gerçeklik (AR) Oyunları.....	28
Bağımlılık.....	29
Bağımlılık Türleri.....	31
Madde Bağımlılığı.....	31
Davranışsal Bağımlılık.....	31
Teknoloji Bağımlılığı.....	32
İnternet Bağımlılığı.....	33
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı.....	34
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Kavramı.....	36
Oyun Bağımlılığında Müdahale Yöntemleri.....	37
Öz-Düzenleme Becerileri.....	38
Kuramlara Göre Öz-Düzenleme.....	39
Davranışçı Kurama Göre Öz-Düzenleme.....	39
Psikanalitik Kurama Göre Öz-Düzenleme.....	40
Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz-Düzenleme.....	41
Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz-Düzenleme.....	42
Sosyal Kültürel Kurama Göre Öz-Düzenleme.....	43
Bilgi İşleme Kuramına Göre Öz-Düzenleme.....	43
Öz-Düzenleme Boyutları.....	44
Duygu Düzenleme.....	44
Davranış Düzenleme.....	45
Bilişsel Düzenleme.....	45
Sorumlu Davranma Düzeyi.....	46
İlgili Araştırmalar.....	47
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	48
Öz-Düzenleme Becerileri Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	58
Sorumlu Davranma Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	64
BÖLÜM III.....	69

YÖNTEM.....	69
Araştırmanın Modeli.....	69
Çalışma Grubu.....	70
Veri Toplama Araçları.....	73
Kişisel Bilgi Formu.....	73
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği.....	74
Sorumlu Davranışlar Ölçeği (SDÖ).....	75
Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	76
Veri Toplama Süreci.....	76
Verilerin Analizi.....	77
BÖLÜM IV.....	80
BULGULAR.....	80
Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	82
Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	83
Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	86
Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	88
BÖLÜM V.....	98
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	98
BÖLÜM VI.....	113
ÖNERİLER.....	113
Uygulayıcılara/ Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	113
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	114
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	115
KAYNAKÇA.....	116
EKLER.....	154
Ek 1. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (BOBÖ).....	154
Ek 2. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği.....	155
Ek 3. Sorumlu Davranışlar Ölçeği	156
Ek 4. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği İzin Yazışmaları.....	157
Ek 5. Sorumlu Davranışlar Ölçeği İzin Yazışmaları.....	158
Ek 6. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği İzin Yazışmaları.....	158

Ek 7. Uygulama İzni.....	159
Ek 8. Etik Kurul İzni.....	160
Ek 9. Ebeveyn İzın Formu.....	161
Ek 10. Gönüllü Katılımcı Onam Formu.....	162
Ek 11. ÖZGEÇMİŞ.....	163



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile İlgili Çalışmaların Özeti.....	55
Tablo 2. Öz-Düzenleme ile İlgili Çalışmaların Özeti.....	62
Tablo 3. Sorumlu Davranma ile İlgili Çalışmaların Özeti.....	67
Tablo 4. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları....	71
Tablo 5. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	72
Tablo 6. Ölçeklerden Alınan Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	78
Tablo 7. Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	80
Tablo 8. Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	81
Tablo 9. Çocukların Sorumlu Davranışlar Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	81
Tablo 10. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamı ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları.....	82
Tablo 11. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamı ile Sorumlu Davranışlar Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları.....	84
Tablo 12. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamı ile Sorumlu Davranışlar Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları.....	85
Tablo 13. Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Öz-Düzenleme ve Sorumlu Davranış Üzerindeki Genel Etkisine İlişkin MANOVA Sonuçları.....	86

Tablo 14. Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Öz-Düzenleme Alt Boyutları ve Toplamı ile Sorumlu Davranış Üzerindeki Etkisine Ait Tekil Analiz Sonuçları.....	86
Tablo 15. Çocuğun Yaşına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 16. Çocuğun Cinsiyetine Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 17. Çocuğun Doğum Sırasına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 18. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 19. Anne-Baba Birlikteliğine Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 20. Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 21. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 22. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	96

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Dünya ve Türkiye Oyun Pazarı (2016-2024).....	14
Şekil 2. Araştırmanın Modeli.....	70



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişkiyi el alan araştırmanın kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın problemi, amacı, önemi ile dayandığı sayıtlar, kapsadığı sınırlılıklar ve ilgili kavramların tanımları sunulmuştur.

Problem Durumu

Birey yaşamı boyunca gelişim ve değişim içindedir. Gelişim hızının en yüksek olduğu dönemlerden biri, doğum öncesi ve bebeklikten sonra gelen okul öncesi dönemdir. Bu dönemin önemi, farklı araştırmalarla ortaya konmaktadır (Gülay, 2009; Saraçoğlu ve Karaoğlu, 2017; Şahan Aktan ve Önder, 2018; Oktay, 2021). Çocukluk yılları, çevreyi keşfetme ve öğrenmenin yoğun yaşandığı bir dönemdir. Bu süreçte oyun, çocuğun hem doğrudan hem de dolaylı öğrenmeler edindiği, çevreyi anlamada en temel araçlardan biridir (Ginsburg vd., 2007; Hoffmann ve Russ, 2012; Russ, 2003).

Oyun yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda çocukların beceri ve zekâlarını geliştirmelerine olanak sağlayan, kurallı ya da serbest biçimde yürütülebilen önemli bir öğrenme alanıdır (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Karataş, 2021). Bu yönüyle oyun, bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimi destekleyen çok yönlü bir araç olarak görülmekte; problem çözme, yaratıcılık, iletişim, öz-düzenleme, empati ve iş birliği becerilerini güçlendirmektedir (Çelik Yakar, 2019; Özcan, 2020; Piaget, 1951; Vygotsky, 1978). Dolayısıyla oyun, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal uyumu da destekleyen çok boyutlu bir öğrenme ve gelişim alanıdır (Biricik ve Atik, 2021; Horzum, 2011; Koçyiğit vd., 2010).

Tarihsel süreçte daha çok dış mekân etkinliği olarak görülen oyun, teknolojik gelişmeler ve küreselleşmeyle birlikte dönüşüme uğramış; oyun alanları ve araçları değişmiştir (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Geleneksel oyunlar, toplumların kültürel yapılarıyla şekillenerek kuşaktan kuşağa aktarılmış; bireylerin fiziksel ve zihinsel gelişimine katkı sağlamış ve toplumsal değerlerin pekişmesine aracılık etmiştir

(Küçükibiş vd., 2022). Bu açıdan geleneksel oyunlar yalnızca kültürel belleğin bir parçası değil, aynı zamanda toplumsal kimliğin de önemli bir unsurudur (Gray, 2016; Roopnarine, 2012; Sapsağlam, 2018; Zosh vd., 2018).

Ancak dijitalleşmeyle birlikte oyun kavramı hem biçim hem de işlev açısından dönüşmüş; fiziksel alanların sınırlandırılması, güvenlik kaygıları ve dijital araçlara erişimin kolaylaşmasıyla oyun giderek ekran temelli bir yapıya evrilmiştir (Kardefelt-Winther vd., 2020). Bu dönüşüm, yalnızca oyun tercihlerinde değil; aynı zamanda sosyal etkileşim, dikkat, problem çözme ve öz-düzenleme gibi gelişimsel alanlarda da etkisini göstermektedir (Biricik ve Atik, 2021; Bozkurt, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2019; Plowman ve Stephen, 2014).

Günümüzde teknoloji, iletişimden eğlenceye, ev işlerinden sağlığa ve ulaşım kadar günlük yaşamın hemen her alanına girmiştir. Artık teknolojiden yararlanmak bir tercih değil, zorunluluk haline gelmiştir. Çocuklar da televizyon, cep telefonu, tablet ve bilgisayar gibi araçlarla sık sık karşılaşmakta; bu araçlar onların eğlence, iletişim ve öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Aral ve Doğan Keskin, 2018). Bu bağlamda, toplum genelinde internet ve teknoloji kullanımına ilişkin veriler dikkat çekmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2024) verilerine göre 16-74 yaş grubundaki bireylerin internet kullanım oranı %88,8'dir. Erkeklerde bu oran %92,2 iken, kadınlarda %85,4'tür. Sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları içinde en yaygın kullanım %86,2 ile WhatsApp'ta görülürken; YouTube %71,3, Instagram ise %65,4 oranında kullanılmaktadır. Ayrıca bireylerin %47,9'u internet bağlantılı televizyon kullanmaktadır.

Teknolojinin bu denli yaygınlaşması, çocukların teknolojiyle daha erken yaşlarda tanışmalarına yol açmaktadır. Nitekim bilgisayar oyunlarıyla tanışma yaşı giderek düşmekte ve artık üç-dört yaş gibi erken dönemlere kadar inmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012; Darga, 2021; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Üstündağ, 2019; Yiğit, 2019). Araştırmalar, çocukların bilgisayar oyunlarına günde ortalama bir ila üç saat arasında zaman ayırdığını ve bu sürenin çocuk gelişimi açısından oldukça uzun olduğunu ortaya koymaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012; Darga, 2021; Işıkoğlu Erdoğan, 2019; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018).

Aileler ise dijital oyunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaktadır. Kimi aileler bu oyunları çocukları oyalayan zararsız bir araç olarak görürken, kimileri gelişimsel risklere dikkat çekmektedir. Bu farklı tutumlar, dijital oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin tartışmaları artırmaktadır. Dolayısıyla dijital oyunların sunduğu fırsatlar kadar barındırdığı risklerin de eğitimciler, aileler ve politika yapıcılar tarafından nesnel biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir (Biricik ve Atik, 2021; Bozkurt, 2014; Işıkoğlu vd., 2021).

Bugün dijital oyunlar yalnızca bir eğlence biçimi değil, çocukların sosyal etkileşim, öğrenme ve bilişsel gelişim süreçlerini etkileyen kültürel bir yapı haline gelmiştir. Mobil cihazların yaygınlaşmasıyla oyunlar her an erişilebilir hâle gelmiş; çocuklara başarı, aidiyet ve yaratıcılık deneyimleri sunan esnek platformlar oluşturmuştur (Behnamnia vd., 2022; Nikken ve Schols, 2015). Bununla birlikte, bazı dijital oyun türleri yaratıcılığı, stratejik düşünmeyi ve problem çözmeyi desteklerken (Granic vd., 2014), bazıları bağımlılık, dikkat sorunları, sosyal izolasyon ve fiziksel aktivite eksikliği gibi riskler barındırmaktadır (Anderson ve Dill, 2000; Przybylski ve Weinstein, 2019). Özellikle okul öncesi çocuklarda aşırı kullanım, ileriki dönemlerde bağımlılık eğilimi için ciddi bir risk faktörü olarak görülmektedir (Gentile, 2011; Strasburger vd., 2010; Twenge ve Campbell, 2018).

DSM-5'te "İnternet Oyun Oynama Bozukluğu" olarak tanımlanan oyun bağımlılığı, bireyin oyun davranışını kontrol edememesi, aşırı meşguliyet ve işlevsellikte bozulma ile karakterizedir (American Psychiatric Association, 2013). Çocuklarda bağımlılığa; yalnızlık, düşük özdenetim, akademik başarısızlık, stresle başa çıkamama ve ebeveyn kontrolünün yetersizliği gibi faktörler zemin hazırlamaktadır (Gentile, 2009; Kuss ve Griffiths, 2012). Ayrıca dijital oyunların ödül temelli yapıları da bağımlılık eğilimini artırmaktadır (Griffiths ve Nuyens, 2017).

Bağımlılık, oyun süresinin artması, bırakmada güçlük, sosyal ilişkilerden çekilme, akademik düşüş, huzursuzluk, uykusuzluk ve yoksunluk belirtileriyle kendini göstermektedir (Pontes ve Griffiths, 2015). Zamanla bu durum, dikkat eksikliği, dürtü kontrol sorunları, sosyal izolasyon, kaygı ve depresyon gibi psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Granic vd., 2014; Lemmens vd., 2011). Tam da bu noktada öz-düzenleme

becerileri kritik bir önem kazanmaktadır. Öz-düzenleme; bireyin dikkatini, duygularını ve davranışlarını kontrol etme kapasitesi olup, sosyal ilişkiler ve akademik başarıyla doğrudan ilişkilidir (Aydoğan, 2018; Esmer Ateş ve Atalay Demir, 2023). Dijital oyunların öz-düzenleme üzerindeki etkileri ise oyunun niteliğine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde değişebilmektedir (Koyuncuoğlu ve Akaroğlu, 2023). Öz-düzenleme ile bağlantılı bir diğer alan, sorumlu davranma becerileridir. Sorumlu davranma, bireyin kendi eylemlerinin sonuçlarını fark etmesi, toplumsal kurallara uyması, empati kurabilmesi ve görevlerini yerine getirmesiyle ilgilidir (Denham vd., 2012; OECD, 2019). Bazı dijital oyunlar iş birliği ve takım çalışmasını desteklerken, bazıları şiddet ve aşırı rekabet nedeniyle sorumluluk duygusunu zayıflatmaktadır (Kır Yiğit vd., 2020).

Mevcut literatür, dijital oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma arasındaki ilişkiyi özellikle ergenler üzerinden ele almakta, erken çocukluk dönemine dair çalışmalar ise sınırlı kalmaktadır (Kuss ve Griffiths, 2012; King vd., 2011; Stavropoulos vd., 2013). Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu alanda daha fazla yaşa özgü ve kapsamlı çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Öztürk vd., 2020; Yılmaz ve Demirtaş, 2019). Sonuç olarak, dijital oyunların çocuk gelişimi üzerindeki çok yönlü etkilerini anlamak için öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri bağlamında yapılacak araştırmalar kritik öneme sahiptir. Eğitimsel müdahaleler, karakter eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme programları, bu becerilerin gelişimini destekleyerek çocukların hem bireysel hem de toplumsal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (Denham vd., 2012; Jennings ve Greenberg, 2009; OECD, 2019).

Bu bağlamda, 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek hem teorik hem de uygulamalı açıdan önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Literatürde, özellikle okul öncesi yaş grubunda bu üç değişkenin bir arada ele alındığı kapsamlı çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın özgünlüğünü artırmaktadır. Ayrıca, Türkiye bağlamında da dijital oyun bağımlılığı ve gelişimsel beceriler arasındaki etkileşimi bütüncül biçimde inceleyen veri eksikliği bulunmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların dijital oyunlarla kurdukları ilişkiyi daha sağlıklı yönetmelerine yönelik bilgi ve farkındalığın artırılması ihtiyacını gündeme getirmektedir.

Giriş bölümünde ele alınan kavramsal temeller ve kuramsal çerçeve, bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini, özellikle bağımlılık riskiyle birlikte öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu temel bilgiler ışığında, “60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusu, mevcut bilgi boşluğunu doldurmayı amaçlamakta ve çocukların dijital oyunlarla sağlıklı bir denge kurabilmeleri için gerekli stratejilerin geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu çalışma, çocukların oyun alışkanlıklarının yönetiminde ebeveynler ve eğitimciler için bilimsel dayanaklı çözümler sunmayı amaçlamaktadır. Özellikle, öz-düzenleme becerileri; çocukların dikkat kontrolü, dürtü yönetimi ve hedef odaklı davranışlarını sürdürebilme yeteneklerini kapsamakta; sorumlu davranma ise sosyal sorumluluk bilinci, etik değerlerin içselleştirilmesi ve toplumsal yükümlülöklere uyumu içermektedir. Bu iki becerinin dijital oyun bağımlılığı ile ilişkisi, çocukların gelişim süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek kritik faktörler olarak değerlendirilmektedir.

Uluslararası çalışmaların da gösterdiği gibi (Denham vd, 2012; King vd., 2011; Stavropoulos vd., 2013), bu alandaki araştırmalar henüz sınırlı olup, erken çocukluk dönemi özelinde odaklanılması gereken önemli bir alan olarak kalmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın elde edeceği bulgular hem Türkiye’de hem de küresel literatürdeki bilgi birikimine anlamlı katkılar sağlayacak; ayrıca eğitim politikaları, ebeveyn eğitimleri ve çocuk gelişimi programlarının geliştirilmesi için temel oluşturacaktır. Sonuç olarak, çalışmanın temel problemi olan “60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusu, bu yaş grubunun bilişsel ve sosyal gelişiminde kritik olan bu üç değişkenin etkileşimini anlamaya yönelik önemli bir adım teşkil etmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı (isteklilik, engellenme ve toplam düzey) ile öz-düzenleme becerileri (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol ve toplam düzey) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
2. 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı (isteklilik, engellenme ve toplam düzey) ile sorumlu davranma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
3. 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı (isteklilik, engellenme ve toplam düzey), öz-düzenleme (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol ve toplam düzey) ve sorumlu davranma becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı (isteklilik, engellenme ve toplam düzey) yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne-baba mesleği gibi demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

Çalışmanın Önemi

Bireysel Psikolojik Etkiler: Dijital oyun bağımlılığı, bireylerin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Stockdale ve Coyne (2018), bağımlı bireylerde depresyon, kaygı bozuklukları, bilişsel süreçlerde yavaşlama, dürtü kontrolünde zayıflık ve sosyal izolasyon gibi belirtilerin daha sık görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgular, dijital oyunların yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda bireyin psikolojik denge ve uyum kapasitesini zedeleyen bir risk faktörü haline gelebileceğini düşündürmektedir. Özellikle erken yaşlarda başlayan yoğun oyun alışkanlıkları, bireyin gelişimsel süreçlerinde kalıcı izler bırakabilmektedir. Oskanbay vd. (2016) ise bağımlılığın stres düzeyi ve zihinsel sağlık üzerinde olumsuz etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Bu durum, dijital oyun bağımlılığının yalnızca geçici bir dikkat dağınıklığı ya da eğlence formu olmadığını; aksine uzun vadede bireyin ruhsal istikrarı üzerinde ciddi tehditler oluşturabileceğini göstermektedir. Özellikle stresle baş etme becerileri zayıf bireylerin dijital oyunlara sığınma eğilimi gösterdiği ve bu eğilimin zamanla bir bağımlılık döngüsüne dönüştüğü anlaşılmaktadır. Bu noktada, oyunların pasif baş etme stratejilerine

zemin hazırladığı ve bireyin aktif problem çözme kapasitesini zayıflattığı ileri sürülebilir Jeong vd. (2017), dijital oyun bağımlılığının bireylerin duygusal yalnızlık düzeyi, depresif belirtileri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini incelemiş; bu çalışmada özellikle yalnızlık hissi ve duygusal boşluk içinde olan bireylerin gerçek yaşam problemleriyle yüzleşmek yerine dijital oyun evrenine yönelerek geçici bir tatmin arayışına girdikleri saptanmıştır. Sanal dünyada elde edilen başarılar ya da etkileşimler, bireyin gerçek dünyadaki yetersizlik algılarını bastırmakta; ancak bu durum uzun vadede bireyin toplumsal bağlarını daha da zayıflatarak sosyal izolasyonu pekiştirmektedir. Söz konusu bulgular, dijital oyun bağımlılığının bireyde saldırganlık gibi dışa vurulan davranışsal sorunlara da yol açabileceğini göstermektedir

Toplumsal ve Ekonomik Etkiler: Dijital oyun bağımlılığı yalnızca bireysel düzeyle sınırlı kalmayıp, toplumsal ve ekonomik boyutlarda da etkiler yaratmaktadır. Cho vd. (2018), bağımlılığın suç oranlarında artışa, toplumsal güvenlik ortamının zedelenmesine ve ekonomik maliyetlerin yükselmesine yol açabileceğini belirtirken; bilgisayar oyunlarının aşırı kullanımının bireylerde psikolojik sorunlara ve sosyal işlevsellikte olumsuz sonuçlara neden olduğu, dolayısıyla bağımlılığın sağlık hizmetleri açısından ele alınması ve tedaviye erişim ihtiyacının arttığı vurgulanmaktadır (Gentile vd., 2011; World Health Organization, 2019).

Gelişimsel Etkiler ve Eğitimsel Fırsatlar: Dijital teknolojilerin çocukların günlük yaşamıyla bütünleşmesi gelişim süreçlerinde önemli değişikliklere yol açmaktadır. Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, çocukların oyun oynama alışkanlıkları sosyal etkileşim biçimleri de köklü bir değişim yaşamaktadır (Rideout, 2017). Erken yaşta dijital ekranlara maruz kalma, çocukların dikkat, dil gelişimi, dürtü kontrolü, sosyal- duygusal becerileri, empati ve problem çözme yetenekleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Christakis vd., 2018; Uhls vd., 2014). Blinka ve Mikuska (2014), dijital oyunlara aşırı bağlı bireylerin, yaşlarına kıyasla daha düşük düzeyde kişilerarası güven geliştirdiklerini ve yetersiz sosyal öz yeterlik duygusuna sahip olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin dijital oyunlara daha fazla eğilim gösterdiklerini ve bu bireylerin gerçek yaşamda ilişkisel düzeyde daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca çalışmada, sosyal

motivasyonla oyun oynayan bireylerde dijital oyun bağımlılığına daha fazla rastlandığı, ancak güçlü sosyal becerilere sahip bireylerin bu bağımlılığa karşı daha dirençli olduğu ifade edilmektedir. Bu bulgular, sosyal yeterliliğin dijital oyun bağımlılığını belirleyen temel değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir. Bu durum, dijital oyun bağımlılığının çocukların sorumluluk bilinci ve öz-düzenleme becerilerini de etkileyebileceğini göstermektedir. Öte yandan, teknolojinin kontrollü ve yaşa uygun kullanımı, bilişsel gelişimi destekleyebilir; interaktif öğrenme ortamları, oyun tabanlı eğitim uygulamaları ve dijital hikâye anlatımları, çocukların problem çözme, yaratıcılık ve öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir (Hirsh-Pasek vd., 2015; O’Byrne vd., 2018). Ebeveynlerin medya kullanımında rehberlik yapması, medya içeriğini seçmeleri, ebeveyn-çocuk etkileşimini artırmaları ve kullanım zamanını sınırlandırmaları gibi stratejiler, çocukların ekran sürelerinin aşırı olmamasına ve daha sağlıklı medya kullanımına katkıda bulunabilir (Radesky vd., 2015).

Her ne kadar dijital oyun bağımlılığına ilişkin literatürde geniş bir kuramsal zemin bulunsa da bu bağımlılığın çocukların öz-düzenleme becerileri ve sorumluluk bilinci üzerindeki etkilerini bütüncül bir biçimde ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmaların büyük bir kısmı dijital oyun bağımlılığının yalnızca psikolojik ya da sosyal yönleri üzerine odaklanmakta; gelişimsel beceriler bağlamında etkileşimsel modeller yeterince geliştirilmemiştir. Bu durum, çocukların yaşam becerilerinin desteklenmesinde önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmakta; araştırmacıların çok boyutlu yaklaşım geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda yürütülen mevcut araştırmanın, dijital oyun bağımlılığı, öz-düzenleme becerileri ve sorumluluk bilinci olmak üzere üç temel değişkeni bir arada ele alması, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurması açısından büyük bir değer taşımaktadır. Söz konusu bütüncül yaklaşım, dijital oyun bağımlılığına karşı geliştirilecek koruyucu ve önleyici stratejilerin kapsamını da genişletecek niteliktedir.

Sayıtlar

1. Okul öncesi dönem çocuklarının “Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” içerisindeki soruları anlayarak kendilerini değerlendirebilecekleri varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan “Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Sorumlu Davranışlar Ölçeği”, çalışma grubundaki çocukların öğretmenleri tarafından samimi ve doğru bir şekilde cevaplandığı varsayılmıştır. Ayrıca, bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği literatürde desteklenmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları, çalışma grubu, yöntem ve kullanılan veri toplama araçları bağlamında aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde, Sivas ili merkezinde bulunan MEB’e bağlı anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklarla sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulgular, yalnızca bu grubun özellikleriyle sınırlı olarak değerlendirilebilir.
2. Araştırmada elde edilen sonuçlar; Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Sorumlu Davranışlar Ölçeği ve Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ile toplanan veriler doğrultusunda, çalışma grubunun yanıtlarına dayalı olarak yorumlanmıştır. Bu nedenle farklı ölçme araçlarının kullanılması durumunda farklı sonuçlar elde edilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliği sınırlı kalmış olup bağımlılık, öz-düzenleme ve sorumlu davranma değişkenleri tek kaynaktan elde edilmiştir. Ayrıca, çocukların bilgisayar kullanımı ve bağımlılık düzeyine ilişkin veriler öz-bildirim veya gözlem temelli olduğundan, sosyal olarak arzu edilen yanıt verme eğilimi ve ebeveyn etkisi olasılığı bulunmaktadır.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-6 yaş aralığındaki çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin planlı bir ortamda desteklenmesini, sahip oldukları potansiyelin açığa çıkarılmasını ve onları ilkokula hazırlamayı amaçlayan bir süreçtir (Aktan vd., 2014).

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı: Bireyin gündelik sorumluluklarını aksatmasına, yaşamında sosyal ve duygusal sıkıntılar yaşamasına yol açan ve kontrol altına alınamayan aşırı oyun oynama davranışıdır (Lemmens vd., 2009).

Öz-Düzenleme: Bireyin kendi duygu ve düşüncelerini bir döngü içerisinde kullanarak kişisel hedeflerini gerçekleştirme çabasıdır (Zimmerman, 2002).

Sorumlu Davranma: Bireyin küçük yaşlardan itibaren gelişim düzeyine, yaşına ve cinsiyetine uygun görevleri üstlenip bunları yerine getirmesi, böylece hem kendine hem de çevresine karşı yükümlülüklerini yerine getirmeyi öğrenmesidir (Yavuzer, 1998).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı

Dijital oyun bağımlılığı, bireylerin yalnızca psikolojik sağlığını değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini ve davranışlarını da olumsuz yönde etkileyen çok boyutlu bir sorundur. Özellikle uzun süreli oyun oynayan bireylerde zamanla dikkat eksikliği, dürtü kontrolünde güçlük, sosyal çekilme ve duygusal dengesizlik gibi belirtiler gözlenmektedir (Weinstein vd., 2014). Bu durum yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal yapılar üzerinde de baskı yaratmakta; aile içi çatışmalar ve arkadaşlık ilişkilerinde bozulma gibi sosyal sonuçlara yol açmaktadır (Stockdale ve Coyne, 2018).

Erken çocukluk dönemi, bireyin duygusal ve bilişsel gelişiminin hızla ilerlediği bir dönem olduğundan, bu süreçte ortaya çıkan dijital oyun bağımlılığı davranışları daha kalıcı etkiler bırakabilir (Domoff vd., 2020). Dürtü denetimi, dikkat süresi ve sosyal uyum becerilerinin gelişmekte olduğu bu yaş grubunda, oyun içerikleri ve süresi önemli bir risk faktörü hâline gelmektedir (Radesky vd., 2015). Bu nedenle, erken çocuklukta dijital oyunlara karşı bilinçli bir yaklaşım geliştirmek gerekmektedir.

Bazı araştırmalar, özellikle şiddet içerikli dijital oyunların, çocukların saldırgan davranışlar geliştirmesine zemin hazırlayabileceğini göstermektedir. Bu tür oyunlarda sık karşılaşılan ödül-ceza sistemleri ve rekabet odaklı senaryolar, empati duygusunu zayıflatmakta ve agresif tutumların normalleşmesine neden olabilmektedir. Şiddet içeriklerinin tekrarlı olarak maruz kalınması, çocukların gerçek yaşamla sanal dünya arasındaki sınırı ayırt etmesini zorlaştırabilir (Anderson ve Dill, 2000; Barlett ve Anderson, 2013; Gentile vd., 2011).

Literatür incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığı üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla ergen ve yetişkin bireyleri odağına aldığı görülmektedir. Erken çocukluk dönemine ilişkin çalışmalar sınırlı olup, genellikle ekran süresi ya da ebeveyn denetimi gibi tekil değişkenlere odaklanmaktadır (Domoff vd., 2019; Kuss ve Griffiths, 2012). Bu

durum, dijital oyunların çocukların gelişimsel becerileri üzerindeki etkisini çok yönlü ele alan araştırmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

Bilgisayar Oyunları

21. yüzyıl, teknolojinin hayatın her alanına nüfuz ettiği, bilginin en değerli kaynak hâline geldiği ve dijital inovasyonların hızla geliştiği bir dönemdir. Bu çağda dijital oyunlar, sadece bir eğlence aracı olmanın ötesine geçerek eğitim, sosyal etkileşim ve kültürel üretim gibi pek çok alanda önemli roller üstlenmiştir (Cerezo-Pizarro vd., 2023). Gee (2003), dijital oyunların öğrenme süreçlerini dönüştürme potansiyeline dikkat çekerek dijital oyun çağını “oyunlar yoluyla öğrenme çağı” olarak tanımlamaktadır.

Literatürde, “bilgisayar oyunu”, “video oyunu”, “çevrim içi oyun” ve “dijital oyun” terimlerinin çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Barr vd., 2007). Günümüzde dijital oyun kavramı, yalnızca bilgisayarlarda oynanan oyunları değil; aynı zamanda konsol, tablet ve mobil cihazlar gibi çeşitli dijital platformlarda oynanabilen oyunları da kapsamaktadır (Kirriemuir ve McFarlane, 2004). Son yıllarda “dijital oyun” ifadesi, bu tür oyunların teknolojik çeşitliliğini ve platform bağımsızlığını yansıttığı için daha kapsayıcı bir üst kavram olarak öne çıkmaktadır (Voulgari vd., 2024). Özellikle mobil cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte dijital oyunlar çocukların günlük yaşamında daha görünür hale gelmiş ve oyun deneyimi dijital ortamlarla bütünleşmiştir (Livingstone ve Blum-Ross, 2020). Dolayısıyla günümüzün genç nesilleri, bilgisayarlarla erken yaşta tanıştıkları için hızla gelişen teknolojiye yetişkinlerden daha kolay uyum sağlamaktadırlar (OECD, 2020; Prensky, 2001).

Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte çocukların oyun oynama biçimleri ve alışkanlıkları köklü bir dönüşüm geçirmiş ve geleneksel sokak oyunlarının yerini giderek dijital ortamlarda oynanan bilgisayar ve video oyunları almaktadır. Akıllı cihazların yaygınlaşması, yüksek hızlı internet erişiminin artması ve dijital içeriklere ulaşımın kolaylaşması, çocukların zamanlarını daha çok ekran başında geçirmelerine neden olmaktadır (OECD, 2020). Özellikle okul çağındaki çocuklar, eğlenme ve boş zamanlarını değerlendirme aracı olarak sıklıkla dijital oyunlara yönelmektedir. Bu oyunlar, yalnızca bireysel eğlence sunmakla kalmayıp aynı zamanda çevrim içi etkileşim,

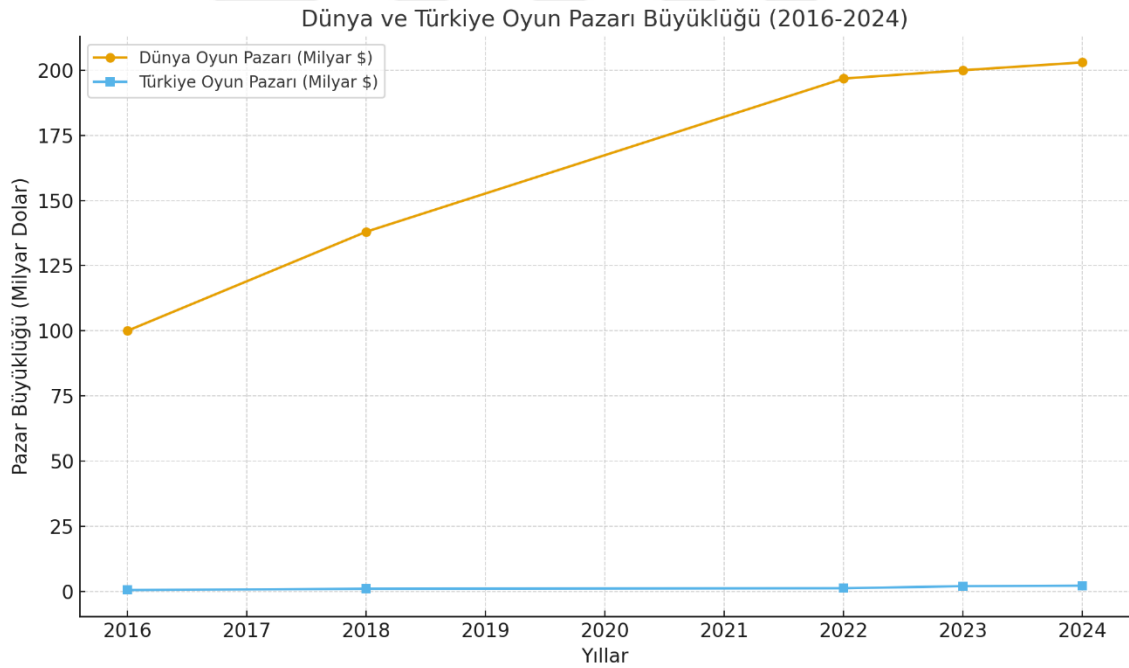
ödül sistemleri ve hikâye temelli yapıları sayesinde çocukları uzun süre ekran başında tutabilmektedir (Granic vd., 2014).

Bilgisayar sektörünün gelişiminde, bilgisayar oyunlarının büyük bir payı bulunmaktadır ve gün geçtikçe bilgisayar oyunlarına yönelen insanların sayısı artmaktadır. Bu durum, bilgisayar oyunlarının etkisinin giderek büyüdüğünü göstermektedir (Newzoo, 2021; Statista, 2023). Bilgisayar oyunları, donanım ve yazılım özellikleri dikkate alınarak, “monitör, fare, klavye veya oyun kolu gibi donanım birimlerinin bilgisayar yazılımlarıyla etkileşim kurduğu, kuralları ve amaçları olan sistemler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Günay, 2011). Bireylerin gönüllü olarak oynadıkları ve eğlenceli içeriklere sahip, gerçek dünyadan ayrılan ve içeriği kurallar ile sınırlandırılmış bir ortam olarak görülmektedir (Salen ve Zimmerman, 2004). Yeni nesil gençlerin birçoğu, zamanının önemli bir kısmını bilgisayar oyunları oynayarak geçirmektedir (Lenhart, 2015). Bireyler, zaman geçirmek, rahatlamak ya da stresten uzaklaşmak için oyun oynamayı tercih etmektedir (Granic vd., 2014; Klimmt vd., 2007; Ryan vd., 2006; Sherry, 2004).

Bilgisayar oyunları, bireyleri hayal dünyasında yaşatarak, gerçek dünyada gerçekleştirilmesi mümkün olmayan hayalleri gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır (Hazar vd., 2017). Bilgisayar oyunları, günümüzde sadece eğlence sektörünün bir parçası olmaktan çıkarak, farklı sektörlerde de kullanılmaktadır. Eğitim, sağlık ve askeri alanlarda, simülasyon tabanlı oyunlar sıklıkla tercih edilmektedir. Özellikle askeri eğitimlerde ve sağlık sektöründe eğitim amaçlı kullanılan bu oyunlar, geniş bir kullanım alanı bulmaktadır. Eğitim sektörü de bilgisayar oyunlarını etkin bir şekilde kullanmaktadır (Ural, 2009). Özellikle öğrencilerin derse katılımını artırmak, dikkatlerini toplamak ve karmaşık kavramları somutlaştırmak amacıyla dijital oyunlar eğitim sürecine entegre edilmektedir. Eğitimsel oyunlar; problem çözme, stratejik düşünme, iş birliği yapma ve motivasyonu artırma gibi becerileri desteklemektedir. Yapılan araştırmalar, oyun tabanlı öğrenmenin özellikle fen, matematik ve dil derslerinde akademik başarıyı artırdığını ve öğrencilerin öğrenmeye karşı daha istekli hale geldiğini göstermektedir (Toraman vd., 2018). Ayrıca, mobil uygulamalar ve artırılmış gerçeklik içeren dijital

oyunlar, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirmektedir (Plass vd., 2015; Susi vd., 2007; Yıldız ve Zengin, 2021).

Bilgisayar oyunları, hızla gelişen bir endüstri haline gelmektedir (Palma-Ruiz vd., 2022). Teknoloji ve iletişimin sunduğu fırsatlar sayesinde, farklı ülkelerden binlerce kişi aynı oyunda rekabet edebilmekte ve bu oyunlar insanları birbirine bağlamaktadır (Du vd., 2021; Trepte vd., 2012). Çevrimiçi oyunlar, insanlar arasındaki iletişimi artırmakta ve yeni bir yaşam tarzı oluşturmaktadır (Prochnow vd., 2023). Dolayısıyla bilgisayar oyunlarına yapılan harcamalar artmakta ve oyun sektörü, Hollywood sektörüyle kıyaslanabilecek bir duruma gelmektedir (Dentsu ve GWI, 2024; Fast Company, 2024; PwC, 2025). Amerika’da 2010’lu yılların ortasından itibaren dijital oyun sektörünün büyüme hızı dikkat çekici düzeylere ulaşmış, oyun endüstrisinin yıllık cirosu Hollywood sinema gelirlerinin iki katını aşmıştır (Siwek, 2010; Uçkaç ve Tütüncü, 2017).



Şekil 1. Dünya ve Türkiye Oyun Pazarı (2016-2024)

Şekil 1. incelendiğinde (Hazırlanmıştır) küresel ölçekte oyun pazarının hacmi 2016 yılında yaklaşık 100 milyar dolara ulaşmış, 2019 yılı itibarıyla 120 milyar dolara ulaşacağı öngörülmüştür (Newzoo, 2016). Türkiye’de de oyun pazarı 2012’de 450 milyon dolar seviyesinden 2016’da 685 milyon dolara yükselerek ihracat gelirlerinde hızlı bir

artış göstermiştir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016; Newzoo, 2012). Küresel raporlar, oyun sektörünün hem gelir hem de oyuncu sayısı açısından düzenli bir artış trendinde olduğunu ve dünya genelinde 2,2 milyardan fazla oyuncuya ulaştığını göstermektedir (Newzoo, 2017). Bu gelişmeler, oyun sektörünün yalnızca ekonomik açıdan değil, aynı zamanda kültürel olarak da küresel ölçekte etkili bir alan haline geldiğini ortaya koymaktadır (European Commission, 2006). Bu hızlı gelişmelerle, bireylerin günlük yaşam alışkanlıkları ve boş zaman etkinlikleri üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır. Özellikle çocuklar ve gençler, dijital oyunlara giderek daha fazla zaman ayırmakta; bu durum, bireylerin teknolojiyle kurduğu ilişkiyi, eğlence biçimlerini ve sosyal etkileşim tarzlarını değiştirmektedir. Bu durum, dikkatli ve bilinçli kullanıldığında hem eğlence hem de gelişim açısından çeşitli fırsatlar sunan dijital oyunların bireyler üzerindeki etkisini daha da önemli hale getirmektedir. (Gentile, 2011; Kuss ve Griffiths, 2012; Przybylski ve Weinstein, 2019).

Bilgisayar oyunlarının, çocuklarda dikkat ve el-göz koordinasyonunu geliştirdiği, bilgisayar kullanım becerilerini arttırdığı ve beyin fonksiyonlarını olumlu etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca, kritik düşünme becerilerini geliştirdiği, görsel hafızayı güçlendirdiği ve kalıcı öğrenme ortamı yarattığı vurgulanmaktadır (Bediou vd., 2018; Gentile, 2011; Granic vd., 2014; Green ve Bavelier, 2003). Bununla birlikte, bilgisayar oyunları, çocukların hem eğlenmelerini hem de öğrenmelerini sağlayan bir ortam sunmaktadır (Granic vd., 2014). Uygun içerikteki oyunlar, çocukların zihinsel süreçlerini harekete geçirip önemli beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Durkin ve Barber, 2002; Gentile, 2011). Bu oyunlar, stres altında soğukkanlı kalma ve dikkat süresini uzatma konularında da çocuklara fayda sağlamaktadır (Bediou vd., 2018; Green ve Bavelier, 2003). Bazı araştırmalar ise dikkat ve özdenetim sorunları yaşayan çocukların, uygun içerikteki oyunlar aracılığıyla sabır ve özdenetim becerilerini geliştirebildiğini göstermektedir (Durkin ve Barber, 2002; Granic vd., 2014). Ancak, bu oyunların aşırı ve kontrolsüz kullanımı, çocukların akademik başarı, duygusal düzenleme, sosyal etkileşim ve zihinsel sağlık üzerinde olumsuz etkiler doğurabilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2012; Pontes ve Griffiths, 2015). Bilgisayar oyunlarına fazla zaman ayıran çocuklarda sosyal becerilerde zayıflama, akademik başarıda düşüş ve oyun bağımlılığı gibi ciddi sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Erboy ve Vural, 2010; Torun vd., 2015). Ayrıca, özellikle küçük

yaşıta şiddet içeren stratejik oyunlar oynayan çocuklarda, şiddet eğiliminde artış gözlemlenmektedir. Bu tür oyunlar, çocukların empati ve sosyal becerilerinin zayıflamasına yol açmakta ve agresif davranışların normalleşmesine neden olmaktadır (Anderson ve Bushman, 2001; Gentile vd., 2004).

Bu bağlamda, bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerindeki etkilerini doğru analiz edebilmek için, bu oyunların yalnızca güncel işlevleriyle değil, aynı zamanda tarihsel gelişim süreçleriyle de ele alınması önemlidir. Oyunların teknik, içeriksel ve kültürel boyutlardaki dönüşümü, çocukların oyun deneyimlerini ve bu deneyimlerin gelişimsel sonuçlarını da doğrudan şekillendirmiştir. Bu nedenle, bilgisayar oyunlarının zaman içindeki evrimini incelemek, özellikle oyun bağımlılığı gibi olguların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bilgisayar Oyunlarının Tarihsel Süreci

Bilgisayar oyunlarının tarihsel gelişimi, yalnızca dijital ekranlara taşınan oyunlarla sınırlı olmayıp, jetonlu arcade makineleriyle başlayan daha geniş bir teknolojik ve kültürel dönüşümü kapsamaktadır. Guins'in (2020) Atari Design adlı çalışması, bu erken dönem mekanik ve dijital makinelerin tasarım süreçlerini ve oyuncu deneyimini nasıl biçimlendirdiğini derinlemesine incelemiştir. Modern video oyunlarının temellerinin mekanik ve dijital makinelerin tasarımları aracılığıyla atıldığını ortaya koymaktadır (Guins, 2020).

Bilgisayar oyunlarının gelişimindeki dönüm noktası 1952 yılında Alexander Douglass'ın geliştirdiği OXO oyunudur. OXO, Daugles'ın tez çalışması için geliştirdiği ve "Tic-Tac-Toe" (üç taş) oyununun bir versiyonu olan basit bir bilgisayar oyunudur. Bu oyun, o dönemin sınırlı bilgisayar teknolojisiyle geliştirilmiş olsa da interaktif oyunların ilk örneği olarak tarihteki yerini almaktadır. Aynı şekilde, fizikçi Willy Higinbotham da 1958 yılında, New York'taki Brookheaven Ulusal Laboratuvarları'nda karşılıklı etkileşimli bir elektronik oyun tasarlamıştır. Bu oyun, iki oyuncunun birbirine top göndererek puan kazanmaya çalıştığı masa tenisi benzeri bir oyun olarak tasarlanmış ve grafikleri osiloskop adı verilen bir elektronik cihazın ekranında gösterilmiştir. Bu,

bilgisayar oyunlarının görsel sunumunun erken örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kirriemuir, 2006; Kraus, 2009).

Bilgisayar oyunlarının gelişiminde bir diğer önemli adım, 1962 yılında MIT öğrencisi Steve Russell ve arkadaşları tarafından geliştirilen Spacewar oyunudur. Spacewar, iki oyuncunun bir yıldızın çekim alanı içinde uzay gemilerini kontrol ederek birbirine karşı mücadele ettiği etkileşimli bir oyundur (Kraus, 2009). 1972 yılında Atari firması tarafından piyasaya sürülen Pong oyunu, ticari anlamda başarı elde eden ilk video oyunu olarak kabul edilmektedir. Pong, iki oyuncunun bir topu raketleriyle birbirine göndermeye çalıştığı basit bir tenis simülasyonu olup, bu oyunun başarısı, bilgisayar oyunlarının laboratuvar ortamından çıkıp geniş kitlelere ulaşmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Jetonla çalışan makinelerde oynanabilmesi, oyun salonlarının yaygınlaşmasına öncülük etmiş ve oyun endüstrisinin temellerini atmıştır (Donovan, 2010; Kent, 2001; Wolf, 2008).

1978 yılında Japon şirketi Taito tarafından geliştirilen Space Invaders, video oyunlarının ticari başarısında önemli bir dönüm noktası olmuştur. 1980’de Namco tarafından piyasaya sürülen Pac-Man küresel çapta kültürel bir fenomen yaratırken, 1981’de Nintendo, Shigeru Miyamoto’nun tasarladığı Donkey Kong oyununu çıkarmış ve bu yapımla birlikte insana benzeyen ilk kahraman figürü olan Mario oyun dünyasına kazandırılmıştır. Bu dönemde arcade oyunları, hem gençlik kültürü üzerinde büyük bir etki yaratmış hem de oyun endüstrisinin yaratıcı sınırlarını genişletmiştir. 1980’lerin sonlarından itibaren Japon firmalarının öncülüğünde konsol pazarı yeniden canlanmış; Super Mario Bros. (1986) ve The Legend of Zelda (1986) gibi yapımlar dijital oyunların anlatı yapısını ve karakter gelişimini zenginleştirmiştir. 1989’da piyasaya çıkan Game Boy ise oyun deneyimini ev ortamından taşınabilir hale getirerek geniş kitlelere ulaştırmıştır. 1990’lı yıllarda PC oyunları, konsolların kapsamadığı alanlarda öne çıkmış; LucasArts’ın Monkey Island serisi (1990–2000) “point and click” türünün önemli bir örneği olurken, ID Software tarafından geliştirilen Wolfenstein 3D (1992) birinci şahıs nişancı (FPS) türünün öncülerinden biri kabul edilmiştir. Onu izleyen Doom (1993) ve Quake (1996) gibi yapımlar, çok oyunculu “ölüm maçı” modlarını yaygınlaştırarak FPS türünü oyun endüstrisinde en popüler türlerden biri hâline getirmiştir (Kraus, 2009).

2000'lerin başında oyun konsolları, bilgisayarlarla rekabet etmeye başlamıştır. Sony, 2000'de PlayStation 2 (PS2) ile piyasaya güçlü bir giriş yapmış ve 2001'de Microsoft'un Xbox'ı çıkana kadar pazar hâkimiyetini sürdürmüştür. PS2, DVD oynatıcı özelliği sayesinde dönemin yüksek fiyatlı DVD cihazlarına alternatif olmuş, Grand Theft Auto III (2001) gibi yapımlar ise oyuncuya geniş bir özgürlük alanı tanıyan bir oyun tarzını popüler hale getirmiştir. Sony'nin bu üstünlüğü, 2006'da Nintendo Wii'nin yenilikçi hareket sensörlü kontrol sistemiyle sarsılmıştır. Wii, Xbox 360 ve PlayStation 3 (PS3) ile yedinci nesil konsollar arasında yer almış, daha geniş bir kitleye hitap ederek 2007'de dünyanın en hızlı satan konsolu olmuştur. Bu dönemde konsollar yalnızca oyun oynama aracı olmaktan çıkarak internet erişimi, çevrimiçi hizmetler ve multimedya içerik sunma özellikleriyle medya tüketim alışkanlıklarını da dönüştürmeye başlamıştır. Günümüzde ise Counter Strike, Global Offensive, Grand Theft Auto V, PUBG: Battlegrounds, League of Legends, Minecraft ve FIFA 23 gibi oyunlar, strateji, aksiyon, hayatta kalma, spor ve takım tabanlı rekabet gibi farklı türleri kapsayan; çevrim içi etkileşim, özgürlük sunan oyun evrenleri ve yüksek kullanıcı katılımıyla öne çıkmaktadır. Bu yapımlar geniş oyuncu toplulukları tarafından çevrimiçi olarak oynanmakta ve dijital oyunların popüler kültür üzerindeki etkisini giderek artırmaktadır (Hamari ve Keronen, 2017; Kraus, 2009; Newzoo, 2023). Bu bağlamda, oyuncu tercihlerine ve beğenilerine göre evrilerek oyun firmaları tarafından çeşitlendirilen bilgisayar oyun türleri, hem bu sürecin şekillenmesinde önemli bir yer tutmakta hem de oyuncu deneyimleri üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Bu doğrultuda, oyuncuların farklı ilgi alanlarına ve beklentilerine hitap edebilmek amacıyla zaman içerisinde çok sayıda oyun türü ortaya çıkmıştır.

Bilgisayar Oyun Türleri

Bilgisayar oyunları, bireylerin eğlence amaçlı oynadığı; tek başına, bilgisayara karşı ya da senaryo tabanlı olarak oynanabildiği gibi çok oyunculu modlarla da deneyimlenebilen dijital etkinliklerdir. Bilgisayar oyunları türleri, zamanla bireylerin ilgi alanları ve tercihleri doğrultusunda çeşitlenmiştir. Bu doğrultuda oyun firmaları, kullanıcı taleplerini göz önünde bulundurarak çeşitli türlerde oyunlar ve bu türlerin birleşiminden oluşan hibrit yapılar geliştirmiştir. Bir oyun yalnızca tek bir türe ait olabileceği gibi,

birden fazla türün öğelerini de içerebilmektedir (Bozkurt, 2014; Ögel, 2012; Prensky, 2001).

Oyun türlerinin sınıflandırılması konusunda araştırmacılar arasında kesin bir görüş birliği bulunmamakta iken, oyunlar farklı ölçütlere göre kategorize edilmektedir. Prensky (2001), bilgisayar oyunlarını macera, aksiyon, dövüş, bulmaca, rol yapma, simülasyon, spor ve strateji olmak üzere sekiz ana türde gruplamıştır. Ögel (2012) ise türleri daha da detaylandırarak aksiyon, dövüş, macera, eğlence, bilmece, rol yapma, simülasyon, strateji ve görev odaklı oyunlar olmak üzere dokuz kategori önermiştir. Bozkurt (2014), günümüzde en çok tercih edilen türleri aksiyon, macera, rol yapma, simülasyon ve strateji oyunları olarak belirtmiştir.

Oyunlar, oynama biçimlerine ya da temalarına göre sınıflandırılmaktadır. Bazı oyunlar birden fazla temayı aynı anda içerebildiğinden, oyun türleri farklı kategorilere ayrılmakta ya da melez türler ortaya çıkabilmektedir (Dönmez, 2012). Literatürde yaygın olarak kabul edilen sınıflandırmaya göre bilgisayar oyunları; aksiyon, macera, strateji, spor, dövüş, simülasyon, eğitsel ve rol yapma türlerinde gruplandırılmaktadır (Hamari ve Keronen, 2017; Ögel, 2012; Prensky, 2001). Bu araştırma kapsamında da söz konusu türler temel alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Aksiyon Oyunları

Aksiyon oyunları, genellikle hızlı, hareketli ve çoğunlukla şiddet içeren içeriklere sahip oyunlar olarak tanımlanmaktadır. Bu oyunların önemli bir kısmı, savaş ve atış temaları üzerine kuruludur ve oyuncunun reflekslerine, zamanlama becerilerine ve el-göz koordinasyonuna dayanmaktadır. Özellikle aksiyon oyunlarının bir alt türü olan “birinci şahıs nişancı” (FPS; First Person Shooter) oyunlarında, oyuncular oyunu karakterin gözünden görmekte ve çevresiyle bu perspektiften etkileşime geçmektedir (Dönmez, 2012). Zamanla bu oyunlar daha da gelişmiş, oyuncuların yapay zekâya karşı ya da çevrimiçi gerçek oyuncularla rekabet edebilme olanakları artmıştır. Oyuncuya açık dünya içinde serbest keşif, görev tamamlama ve karakter gelişimi gibi çok boyutlu deneyimler sunması, bu tür oyunların etkileşim düzeyini artırmakta ve bireysel karar verme süreçlerini desteklemektedir (Sicart, 2013).

Crawford (1982), aksiyon ve beceri oyunlarını altı farklı kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler arasında dövüş oyunları, labirent oyunları, spor oyunları, kürek oyunları, yarış oyunları ve çeşitli becerilere dayalı oyunlar yer almaktadır. Bu oyunlar, oyuncunun sürekli etkileşim hâlinde olmasını ve sıklıkla zamana karşı yarışmasını gerektirmektedir. Genellikle bir hikâye kurgusu etrafında şekillenen, oyuncunun bu kurguyu keşfetmesi için hareket ve etkileşimde bulunmasını gerektiren, karşılaşılan engelleri aşmaya dayalı ve çoğunlukla aksiyon ile macera öğelerini bir arada barındıran yapıya sahiptir. Gerçek zamanlı oynanışa dayanan bu oyunlar, grafik ve ses öğelerini ön plana çıkararak akışın fare veya joystick gibi araçlarla kontrol edilmesine olanak tanır. Dolayısıyla, oyuncuların el-göz koordinasyonu ile hızlı tepki verme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Crawford, 1982).

Araştırmalar, aksiyon oyunlarının psikomotor hız, dikkat kontrolü, görsel-uzamsal bellek ve çoklu görev yönetimi gibi bilişsel alanlarda olumlu etkiler sağlayabildiğini göstermektedir (Bediou vd., 2023; Green ve Bavelier, 2003). Özellikle Bediou vd. gerçekleştirdiği kapsamlı bir meta-analiz çalışması, aksiyon oyunu oynayan bireylerin kontrol gruplarına göre genel bilişsel becerilerde anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu oyunların beynin dikkat ve bellek ile ilişkili bölgelerinde beynin yapısal ve işlevsel değişikliklerini destekleyebileceğini öne sürülmektedir (Huang ve Cheng, 2022). Ancak, bu olumlu etkilerin yanı sıra bazı dezavantajlara da dikkat çekilmelidir. Örneğin, şiddet içerikli aksiyon oyunlarının uzun süreli oynanmasıyla, bireylerde saldırganlık eğilimlerinde artış gözlemlenebileceğine dair bulgular bulunmaktadır. Bununla birlikte, aynı çalışmada, bu etkinin yalnızca düşük empati düzeyine ve zayıf yürütücü işlevlere sahip bireylerde belirgin olduğu belirtilmiştir (Bartholow, 2005). Öte yandan, Ritchie vd. (2024) gerçekleştirdiği nörogörüntüleme temelli bir deneysel çalışma ise, kısa süreli şiddet içerikli oyun oynama deneyiminin empatik tepkiler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını raporlamıştır. Bu bulgular, aksiyon oyunlarının etkilerinin bireysel farklılıklar ve oynanış süresi gibi etmenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca aşırı oyun oynama durumlarında, dikkat dağınıklığı, uyku bozuklukları ve fiziksel hareketsizlik gibi olumsuz sonuçlar da göz önünde bulundurulmalıdır (Weinstein, 2010).

Macera Oyunları

Macera oyunları, oyuncuların problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi bilişsel becerilerini geliştirmede önemli avantajlar sunmaktadır. Zengin hikâye anlatımı ve etkileşimli oyun yapısı, oyuncuların dikkatini artırırken, karmaşık bulmacalar ve keşif unsurları, oyuncuların mantıksal düşünme ve strateji geliştirme yeteneklerini güçlendirmektedir. Ayrıca, bu oyunlar oyunculara sanal dünyalar aracılığıyla yeni deneyimler yaşatarak empati kurma ve farklı bakış açılarını anlama fırsatı da sağlamaktadır (Prensky, 2001).

Bununla birlikte, bazı araştırmalar macera oyunlarının aşırı ve kontrolsüz oynanmasının sosyal izolasyon, dikkat problemleri ve duygusal dalgalanmalara yol açabileceğine işaret etmektedir (Yılmaz ve Demirtaş, 2019). Özellikle uzun süreli oyun seansları, gerçek dünya ilişkilerinin zayıflamasına ve akademik performansın olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Alzahrani ve Griffiths, 2024; Che Ani vd., 2023). Ancak, uygun içerik seçimi ve sınırlı oyun süresi ile bu riskler minimize edilebilir. Sonuç olarak, macera oyunları dengeli kullanıldığında hem eğitici hem de keyifli bir dijital oyun deneyimi sunmaya devam etmektedir.

Strateji Oyunları

Strateji oyunları, oyuncuların zihinsel becerilerini, özellikle de planlama, karar verme ve kaynak yönetimi gibi bilişsel süreçlerini ön plana çıkaran bir bilgisayar oyunu türü olarak tanımlanmaktadır (Granic vd., 2014; Prensky, 2001). Bu tür oyunlarda temel amaç, belirli birimler ya da kaynaklar aracılığıyla yapılar inşa etmek, bu yapıları etkin bir şekilde yönetmek ve stratejik hamlelerle rakibi alt etmektir (Dönmez, 2012). Genellikle bir senaryoya bağlı olarak ilerleyen bu oyunlarda oyuncular, sanal karakterlere veya gruplara liderlik ederek hem kısa vadeli taktiksel kararlar hem de uzun vadeli stratejik planlamalar yapmak durumundadır (Bozkurt, 2014). Bu yönüyle strateji oyunları, bilişsel esneklik, problem çözme ve çoklu görev yönetimi gibi becerileri destekleyici bir potansiyel taşımaktadır (Boot vd., 2008).

Strateji oyunlarının en dikkat çekici özelliği, oyuncuların oyun içi manipülasyondan ziyade, oyunun anlatımı ve dinamikleri üzerinde derinlemesine düşünmeye teşvik etmesidir. Bu oyunlar, sadece savaş temalı olmayıp, aynı zamanda ticaret, ekonomi yönetimi, şehir ya da ülke geliştirme gibi çeşitli alanlarda da kurgulanabilmektedir. Oyuncunun başarıya ulaşabilmesi için oyun kurallarını iyi kavraması kaynakları verimli şekilde yönetmesi ve rakiplerine karşı etkili stratejiler geliştirerek her hamlesini dikkatle planlaması gerekmektedir (Salen ve Zimmerman, 2004).

Strateji oyunları, özellikle takım tabanlı yapılar veya çok oyunculu modlar sayesinde daha karmaşık ve derinlemesine bir oynanış deneyimi sunmaktadır. Genellikle uzun vadeli planlama gerektiren bu oyunlar sabır, analiz ve öngörü becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Age of Empires, Red Alert, Starcraft, Civilization, Warcraft ve Command ve Conquer gibi yapımlar, strateji oyunları türüne başarılı örnekler olarak gösterilmektedir (Günay, 2011). Bu tür oyunlar, oyunculara geniş bir özgürlük alanı sunarak farklı senaryolarda çeşitli stratejiler geliştirme olanağı sağlamaktadır. Oyuncunun oyun sırasında aldığı kararlar, yalnızca oyunun akışını değil, aynı zamanda uzun vadede başarısını da doğrudan etkilemektedir (Dönmez, 2012; Günay, 2011).

Spor ve Dövüş Oyunları

Spor oyunları, dijital oyun dünyasının en popüler türlerinden biri olarak kabul edilmekte olup, bireylerin ya da takımların rekabetine dayalı bir yapıya sahiptir. Bu oyunlar, bilgisayar, konsol veya mobil cihazlar gibi çeşitli dijital platformlar aracılığıyla oynanabilmekte, internet bağlantısı sayesinde çok oyunculu modlarla küresel düzeyde erişim imkânı sunmaktadır. Spor oyunlarının öne çıkan özelliklerinden biri, genellikle uluslararası spor kurallarına uygun şekilde tasarlanmış olmalarıdır. Gerçek hayattaki spor kuralları, dijital oyun oyuncular, stratejik düşünme geliştirirken reflekslerini de güçlendirme fırsatı bulmaktadır. Futbol, basketbol, voleybol, tenis, buz hokeyi ve atıcılık gibi çeşitli spor dallarını temel alan bu oyunlar, her yaş grubuna hitap etmekte ve oyuncuların hızlı düşünme, problem çözme, karar alma gibi bilişsel yetilerini desteklemektedir. Gerçek hayattaki spor etkinliklerinin dijital dünyaya yansımış birer

kopyası olan bu oyunlar, bireysel olarak ya da takım halinde oynanabilmekte iken, bu oyunlarla oyuncular spor dünyasında geçerli olan kuralları sanal ortamda deneyimleme şansı yakalamaktadır (Griffiths ve Nuyens, 2017; Günay, 2011; Hamari ve Keronen, 2017; Kowert ve Quandt, 2016).

Spor oyunları oyuncuların fiziksel dünyadaki spor deneyimlerini dijital ortamda taklit etmelerine olanak tanırken aynı zamanda onlara daha geniş bir stratejik bakış açısı kazandırmaktadır. Bu oyunlar, takım çalışması, planlama ve hızlı tepki verme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir. Özellikle futbol gibi takım sporlarına dayalı oyunlarda, oyuncuların anlık strateji değişiklikleri yapması, takımın genel performansını dikkate alarak sahadaki tüm oyuncuları etkili biçimde yönetmesi gerekmektedir. Öte yandan, bireysel spor dallarına dayanan oyunlarda ise oyuncular, kişisel yeteneklerini ön plana çıkararak rakiplerine üstünlük sağlamaya çalışmaktadır. Bu çeşitlilik, spor oyunlarının hem bireysel hem de takım becerilerini geliştirme açısından önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir (Dönmez, 2012; Günay, 2011).

Dövüş oyunları ise ayrı bir kategori olarak öne çıkmakta; genellikle Uzak Doğu dövüş sanatları ve benzeri tekniklerden esinlenilerek geliştirilmektedir. Bu oyunlarda, iki rakip karakter karşı karşıya gelmekte; oyuncular, oyun başlamadan önce kendilerine özgü tekniklere ve yeteneklere sahip bir karakter seçmektedir. Seçilen karakterler, belirli dövüş hareketleri ve yeteneklerle donatılmış olup, bu yeteneklerin stratejik bir şekilde kullanımı oyuncunun başarısını belirlemektedir. Genellikle üç devre üzerinden oynanan dövüş oyunlarında, iki devreyi kazanan taraf grup galip sayılmaktadır (Wolf, 2008).

Spor oyunları, oyunculara fiziksel dünyadaki spor deneyimlerini dijital ortamda yeniden yaşama ve takım çalışması, stratejik planlama gibi bilişsel becerilerini geliştirme imkânı sunmaktadır (Granic vd., 2014). Bu tür oyunlar hem bireysel hem de takım becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta ve oyuncuların anlık karar verme, hızlı tepki verme ve problem çözme yeteneklerini desteklemektedir (Boot vd., 2008). Benzer şekilde, dövüş oyunları da oyunculara farklı karakterlerin özgün dövüş tekniklerini deneyimleme fırsatı vererek, stratejik düşünme ve refleks becerilerinin gelişimini teşvik eder (Salen ve Zimmerman, 2004). Bilgisayar oyunları genel olarak, el-göz

koordinasyonu, hızlı karar verme ve rakiplerin hamlelerini analiz etme becerilerini ön plana çıkarmakta ve bazı oyun türleri oyunculara hem eğlenceli hem de zorlu bir deneyim sunmaktadır. Böylece, spor oyunlarında gelişen temel bilişsel ve motor beceriler, dövüş oyunlarında daha yoğun ve stratejik bir şekilde kullanılmaktadır (Boot vd., 2008; Granic vd., 2014).

Simülasyon Oyunları

Simülasyon ya da benzetim oyunları, belirli bir ortamın ya da durumun gerçeğe yakın bir şekilde taklit edildiği dijital oyun türleridir (Ural, 2009). Bu oyunlar, oyunculara gerçek dünyadan farklı bir ortam sunarken, aynı zamanda bu ortama oldukça benzer bir yapı kurarak güçlü bir kontrol ve yönlendirme hissi kazandırmaktadır (Salen ve Zimmerman, 2004). Oyuncular, sahip oldukları bu kontrol gücüyle oyun dünyasını, karakterleri ve olayları kendi tercihleri doğrultusunda şekillendirebilmekte ve bu süreçte kişisel zevklerine uygun bir deneyim oluşturabilmektedir (Topşar, 2015).

Simülasyon oyunları, oyunculara kendi dürtülerini tatmin edebilme, hedeflerine ulaşma ve stratejilerini geliştirme konusunda bağımsızlık sunmaktadır (Vahlo ve Tuuri, 2025). Her ne kadar bu bağımsızlık, oyuncuya yaratıcı bir alan sunsa da oyuncunun karakterler ve onların var olma biçimleri üzerinde yaptığı yönlendirmeler, oyunun dinamiklerini heyecan verici bir hale getirmektedir (Ryan vd., 2006; Salen ve Zimmerman, 2004; Squire, 2011). Gerçek dünyadaki deneyimlere en yakın oyun ortamını sunma iddiası taşıyan bu oyunlar, yalnızca eğlence değil, eğitim ve öğretim gibi daha ciddi amaçlarla da kullanılmaktadır (de Freitas ve Neumann, 2009; Salen ve Zimmerman, 2004). Özellikle eğitim alanında, karmaşık süreçlerin anlaşılmasında, mesleki becerilerin kazandırılmasında ve belirli davranışların geliştirilmesinde etkili bir araç olarak görülmektedir (Lateef, 2010).

Gerçek yaşamda deneyimlenmesi güç ya da tehlikeli olabilecek durumları güvenli bir dijital ortamda simüle eden bu oyunlar, oyuncuların hem pratik becerilerini geliştirmelerine hem de problem çözme ve alternatif stratejiler geliştirme kapasitelerini artırmalarına imkân tanımaktadır. Örneğin, Age of Empires III, Harry Potter and the Goblet of Fire, NBA Live 2007 ve The Sims 2 Pets gibi ticari video oyunları, eğitim

süreçlerinde öğrencilerin strateji geliştirme, anlatı kurma, iş birliği yapma ve problem çözme becerilerini destekleyen örnekler arasında yer almaktadır (González-González ve Blanco-Izquierdo, 2012). Simülasyon oyunlarının sunduğu bu özgün deneyim, oyuncuların stratejik düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği gibi, onları gerçek dünyadaki olası durumlara da hazırlayabilmektedir. Özellikle karmaşık sistemlerin işleyişini öğrenmek, teknik ekipmanların kullanımını deneyimlemek ya da takım çalışmasını sanal ortamda uygulamalı olarak geliştirmek isteyen bireyler için bu oyunlar, eğitsel ve öğretici bir araç işlevi görmektedir (de Freitas ve Neumann, 2009; Ural, 2009).

Simülasyon oyunları, bireylerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirme potansiyeline de sahiptir. Özellikle öz-düzenleme becerileri bağlamında, oyuncuların belirli hedeflere ulaşmak için kendi davranışlarını planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katıldıkları görülmektedir. Oyuncu, oyun içinde karşılaştığı sorunları çözebilmek için dikkatini toplamak, zamanı etkin kullanmak ve kararlarının sonuçlarını değerlendirmek zorundadır. Bu da öz-düzenleme sürecinin temel bileşenleri olan öz farkındalık, öz denetim ve öz motivasyon gibi becerilerin gelişimini destekler (Hadwin vd., 2018; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008).

Oyuncunun sadece kendi başarısından değil, aynı zamanda diğer oyuncuların başarısından da sorumlu olduğunu fark etmesini sağlar. Böylece simülasyon oyunları, bireyde empati, yardımseverlik ve toplumsal duyarlılık gibi sorumlu davranma biçimlerinin gelişmesine katkı sunar (Greitemeyer ve Mügge, 2014). Sonuç olarak, simülasyon oyunları; öğrenme, problem çözme ve karar verme gibi bilişsel süreçleri desteklemenin ötesinde, bireyin öz-düzenleme ve sorumlu davranma gibi sosyal-duygusal becerilerini geliştiren güçlü birer dijital araç olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde hem akademik çevrelerde hem de uygulamalı eğitim alanlarında bu tür oyunlara yönelik ilgi giderek artmaktadır.

Eğitsel Bilgisayar Oyunları

Eğitsel bilgisayar oyunları, yalnızca eğlence amacı taşımayan; oyuncunun oyun oynarken belirli akademik ya da bilişsel kazanımlar elde etmesini hedefleyen dijital

öğrenme araçlarıdır. Bu tür oyunlar, yapılandırmacı öğrenme kuramı, görev temelli öğrenme ve oyun temelli öğretim stratejileri gibi çağdaş pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilmekte; oyuncunun öğrenme sürecini desteklemek üzere açık hedefler belirlemekte, anında geribildirim sunmakta ve tekrar yapma fırsatları oluşturmaktadır (Gee, 2003; Squire, 2011). Eğitsel oyunların içerikleri genellikle belirli bir disipline özgü kavramsal bilgi çerçevesinde yapılandırılmakta; bu yönüyle öğrencilerin mevcut bilgilerini pekiştirmelerine ve yeni bilgileri kalıcı biçimde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Shaffer, 2006).

Bununla birlikte, eğitsel bilgisayar oyunları yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamakta; dikkat, öz-düzenleme, karar verme, problem çözme ve sorumluluk alma gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimini de desteklemektedir (Zimmerman, 2002). Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocuklar için dikkatli biçimde tasarlanmış eğitsel dijital oyunlar hem gelişimsel potansiyeli desteklemekte hem de dijital oyun bağımlılığına karşı koruyucu bir rol oynayabilmektedir (Bağcı-Çetin, 2023). Dolayısıyla eğitsel oyunlar, yalnızca pedagojik hedeflere ulaşmada değil, aynı zamanda dijital oyunların olası olumsuz etkilerinin önüne geçilmesinde stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Rol Yapma Oyunları (RPG)

Bireysel ya da grup halinde oynanabilen rol yapma oyunları, oyuncuların farklı karakterleri canlandırarak sanal bir dünyada kendi öykülerini oluşturabildikleri, açık uçlu ve etkileşimli dijital oyunlardır. Bu tür oyunlarda oyuncular, genellikle savaşçı, büyücü, hırsız, şifacı gibi farklı yeteneklere ve rollere sahip karakterleri seçerek maceralara katılmakta; canavarlarla savaşmakta, görevler üstlenmekte ve oyun içi dünyada kaynak toplama, eşya ticareti yapma ya da lonca kurma gibi sosyal ve ekonomik etkinliklerde bulunmaktadır (Salen ve Zimmerman, 2004). Rol yapma oyunları; oyuncuların belirli bir tema çerçevesinde tek bir karakteri ya da bir grup karakteri yönettiği, bu süreçte karakterlerin gelişimine odaklanılan video oyunlarıdır. Bu tür oyunlarda seçilen karakterin becerilerini, kişisel özelliklerini ve hikâyesini ilerletmeye verilen önem, oyuncuların kişilik özellikleriyle de ilişkilendirilebilmektedir (Akdağ, 2024).

Rol yapma oyunlarında yer alan görev temelli ilerleyiş, öz-düzenleme becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Oyuncular; bir görevi tamamlamak için hedef belirleme, planlama yapma, zamanını yönetme, stratejik kararlar alma ve başarısızlık durumunda tekrar deneme gibi süreçleri yönetmek durumundadır. Bu süreçler, bireyin kendi öğrenme ve performansını izleme, değerlendirme ve gerektiğinde düzenleme davranışlarını içeren özdüzenleme becerilerinin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Hamlen, 2011; Zimmerman, 2002). Ayrıca, bazı görevlerin iş birliği gerektirmesi, oyuncuların grup üyeleriyle iletişim kurma, sorumluluk üstlenme ve ortak hedeflere yönelik hareket etme gibi sorumlu davranma biçimlerini uygulamalı olarak deneyimlemelerine imkân tanımaktadır (Hadwin vd., 2018).

Sonuç olarak, rol yapma oyunları sadece hayal gücünü geliştiren eğlence araçları değil, aynı zamanda bireyin öz-düzenleme, karar verme, sosyal sorumluluk ve empatik iletişim gibi becerilerini destekleyen eğitsel potansiyele sahip dijital ortamlardır. Bu yönüyle söz konusu oyunlar, dijital oyun bağımlılığına karşı kontrollü ve gelişim odaklı bir oyun deneyimi sunma açısından da stratejik bir öneme sahiptir. Genel olarak, oyun türleri çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilirle birlikte, günümüz oyun endüstrisinde öne çıkan mobil, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) oyunlarının hem kullanıcı deneyimi hem de pazar payı açısından dikkat çekmeleri, bu türlerin ayrı başlıklar altında incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Mobil Oyunlar

Mobil oyunlar, akıllı telefon ve tablet gibi taşınabilir cihazlar aracılığıyla oynanan dijital oyunlardır. Son yıllarda mobil oyun endüstrisi hızla büyümüş ve şirketler için cazip bir pazar hâline gelmiştir. Akıllı cihazların yaygınlaşması ve uygulama mağazalarının artması, kullanıcıların farklı türde oyunlara kolayca ulaşmasını sağlamıştır. Geliştiriciler, piyasaya sürekli farklı türlerde oyunlar sunmaktadır; ancak yalnızca bazı oyunlar kullanıcılar tarafından tercih edilmekte ve popüler hale gelmektedir. Kullanıcıların oyun tercihlerini etkileyen en önemli faktörlerden biri, daha önce oyunu deneyimleyen diğer kullanıcılar tarafından verilen yıldız puanlarıdır. Bu durum, mobil oyunların başarısında kullanıcı geri bildirimlerinin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Sonuç olarak, mobil

oyunlar yalnızca eğlence amacıyla oynanan oyunlar değil, aynı zamanda kullanıcı tercihlerini ve pazar dinamiklerini şekillendiren bir ekosistemdir. Kullanıcıların tercihlerine uygun oyunlar tasarlamak, geliştiriciler için hem ekonomik hem de stratejik açıdan önem taşımaktadır (Altuntaş ve Karaarslan, 2017).

Sanal Gerçeklik (VR) Oyunları

Sanal Gerçeklik (VR) oyunları, bilgisayar teknolojileri kullanılarak tasarlanan üç boyutlu yapay ortamların oyunculara geçmiş gibi deneyimletilmesini sağlayan uygulamalardır. Bu oyunlarda kullanıcılar, özel başlıklar ve denetleyiciler aracılığıyla sanal ortamda hareket edebilmekte ve oyunun kurgusu ile etkileşime girebilmektedir. İlk kez 1990'lı yıllarda oyun salonlarında kullanılmaya başlayan VR teknolojisi, günümüzde kişisel bilgisayarlar, oyun konsolları, akıllı telefonlar ve tabletler aracılığıyla yaygın şekilde erişilebilir hale gelmiştir (Durgud vd., 2023). Oculus Rift, HTC Vive, PlayStation VR, Samsung GearVR ve Google Cardboard gibi cihazlar VR oyunlarının yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Yapılan araştırmalar, VR tabanlı oyunların geleneksel oyunlara kıyasla daha yüksek düzeyde keyif, etkileşim ve sürükleyicilik sunduğunu ortaya koymaktadır (Reer vd., 2022). Ayrıca, VR oyunlarının yalnızca eğlence değil, aynı zamanda fiziksel aktiviteyi artırma ve bilişsel performansı destekleme gibi faydalar sağladığı da belirtilmektedir (Sousa vd., 2022). VR tabanlı simülasyon ve oyunların giderek gelişmesi, bu teknolojinin oyun endüstrisinde önemli bir pazar payına sahip olacağını göstermektedir. Nitekim son yıllarda geliştirilen VR-GAME gibi deneysel projeler, VR'nin oyuncu davranışlarını sanal ortamda başarıyla simüle edebildiğini ortaya koymaktadır (Durgud vd., 2023).

Artırılmış Gerçeklik (AR) Oyunları

Artırılmış gerçeklik (AR) oyunları, sanal öğeleri kullanıcıların gerçek dünyasına entegre ederek etkileşimli bir oyun deneyimi sunmaktadır. Geleneksel sanal gerçeklik oyunlarından farklı olarak, ayrı bir ortam veya özel ekipman gerektirmeyen AR oyunları; akıllı telefon, tablet ve taşınabilir oyun konsolları gibi cihazlar üzerinden oynanabilmektedir. Bu tür oyunların en bilinen örneği, dünya genelinde büyük bir popülerlik kazanan Pokémon GO'dur. Konum, GPS ve kamera gibi teknolojilerle

desteklenen bu oyun, kullanıcıların günlük yaşam alanlarını oyun sahasına dönüştürmüştür. AR oyunları yalnızca eğlence ile sınırlı kalmamakta; eğitim, sosyal etkileşim ve stres yönetimi gibi farklı alanlarda da kullanılmaktadır. Örneğin, öğrencilerin soyut kavramları daha kolay öğrenebilmesi için sınıf ortamına uyarlanabilmekte; böylece yüksek etkileşimli ve deneyimsel öğrenme fırsatları sunmaktadır. İnteraktif yapıları sayesinde, oyuncular gerçek dünyadaki belirli konumlarla ilişkilendirilmiş sanal nesneler ve karakterlerle etkileşim kurabilmektedir (Bingöl, 2018).

Bağımlılık

Bağımlılık, bireylerin kullandıkları madde, alkol, nesne veya gerçekleştirdikleri bir davranış üzerinde kontrol kaybı yaşadıkları ya da bilinçlerini kaybettikleri durumu ifade etmektedir. Aynı zamanda, bireylerin kontrol dışı kullandıkları her madde veya yaptıkları her davranışın bağımlılık oluşturma riski taşıdığı da bilinmektedir (Yeşilay, 2018). Türk Dil Kurumu (2023), bağımlılığı “bir şeyin yokluğunda yaşayamama, o şeye karşı aşırı düşkünlük ve sürekli istek hali” olarak tanımlamaktadır. Kaya ve arkadaşları (2019) ise bağımlılığı, alkol, esrar, morfin, metamfetamin ve nikotin gibi maddelerin, fiziksel ve psikolojik zararlarına rağmen sürekli olarak aranması ve tüketilmesi; kullanımın ardından bırakmada güçlük yaşanması ve bırakıldığında disfori, anksiyete ve sinirlilik gibi olumsuz duygusal durumların ortaya çıkması ile karakterize edilen, genetik, nörogelişimsel ve sosyokültürel faktörlerin etkili olduğu kronik bir hastalık olarak tanımlamaktadırlar.

Bağımlılık, bir maddenin amacının dışında kullanılmasına ve bu maddeye karşı tolerans gelişmesi sonucunda alınan miktarın giderek artmasına rağmen, bireyin bu maddeden vazgeçememesi ve maddeyi azalttığına ya da bıraktığında yoksunluk belirtileri göstermesi ile tanımlanan bir durumdur (Toker Uğurlu vd., 2012). Balak (2016), bağımlılığı “psikolojik ve fiziksel olarak vücuda madde alımını sürdürme gereksinimi” olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda, psikolojik bağımlılık da bir alışkanlık olarak tanımlanmakta olup, maddeye karşı sürekli ve aralıklı olarak güçlü bir istek duyulması şeklinde ifade edilmektedir. Genel olarak bağımlılık, alışkanlığın ilerlemiş bir aşaması olarak görülmektedir. Bağımlılığın tam anlamıyla oluşması, bağımlılık davranışının

sürekli ve aşırı bir şekilde tekrarlanmasıyla bağlantılıdır (Ögel, 2012). Ayrıca, bağımlılığın beynin ödül sistemi, motivasyon, hafıza ve öğrenme süreçlerini içeren kronik bir hastalık olduğu kabul edilmektedir. Tedavi edilmediğinde, bağımlılığın tekrar etmesi, ilerlemesi ve potansiyel olarak ciddi kayıplara yol açması muhtemeldir (Smith, 2012).

Genel olarak bağımlılık kavramı, dışarıdan alınan uyuşturucu maddeler, alkol ve tütün ürünleri ile sınırlı olarak algılanmaktadır. Ancak, son yıllarda yapılan araştırmalar, teknolojinin hızlı gelişimi ve değişen davranış modelleri ışığında bağımlılık kavramının genişlediğini göstermektedir. Bu yeni bağlamda, yemek yeme, televizyon izleme, bilgisayarda vakit geçirme, alışveriş yapma, kumar oynama, oyun oynama ve internet kullanımı gibi eylemler de bağımlılık kategorisine girmektedir (Arısoy, 2009; Karaman ve Kurtoğlu, 2009). Griffiths'in 1999'daki çalışmasında belirttiği gibi, davranışsal bağımlılıklar yalnızca yemek yeme, kumar oynama ve cinsel bağımlılıklarla sınırlı kalmamakta, insanın makinelerle olan etkileşimi sonucunda ortaya çıkan teknolojik bağımlılıklar da bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bağımlılık kavramı başlangıçta sadece madde bağımlılıklarıyla sınırlıyken, 2013 yılında DSM-5'e internet oyun bağımlılığının eklenmesiyle birlikte davranışsal bağımlılıklar da bu kategoriye dahil edilmiştir. Sonuç olarak, bağımlılık hem alkol ve uyuşturucu gibi maddelere yönelik hem de oyun oynama, alışveriş gibi davranışsal bağımlılıklarla kendini gösterebilmektedir (American Psychological Association, 2013).

Bağımlılık Türleri

Bağımlılık, madde bağımlılığı ve davranış bağımlılığı olmak üzere iki ana kategoride değerlendirilir. Madde bağımlılığı, çay, kahve, sigara, çikolata gibi günlük hayatta sıkça tükettiğimiz veya alkol ve uyuşturucu gibi zararlı olan maddelere karşı gelişir. Davranış bağımlılığı ise, normalden fazla ve sık yapılan bir davranışın sonucudur. Bu bağımlılık türü, bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamındaki görevlerini yerine getirememesine, dengesini kaybetmesine ve uyum sorunları yaşamasına neden olur (Karaman ve Kurtoğlu, 2009). Davranışsal bağımlılıklar ve madde bağımlılığı arasında ortak noktalar mevcuttur. Bu iki bağımlılık türü de arzu, uyarı, haz, ödül, tolerans gibi benzer özellikler göstermektedir. Ancak, yoksunluk halinde fiziksel reaksiyonlar

bakımından iki tür arasında bir uyum söz konusu değildir. Bu da aralarındaki farklılıklardan biridir (Grant vd., 2010).

Madde Bağımlılığı

Madde bağımlılığı, maddenin varlığına karşı duyulan fizyolojik veya psikolojik ihtiyaç olarak nitelendirilmektedir. Bir maddenin keyifli bir etki sağlaması için kullanılması sırasında yaşanan fiziksel, psikolojik ya da sosyal problemlere rağmen madde kullanmaya devam etme, madde kullanmayı bırakamama ve madde kullanılmadığında çekilme semptomlarının görülmesi hâlidir (Hazar, 2016).

Davranışsal Bağımlılık

Davranışsal bağımlılık, bireyin belirli bir davranışı olağan dışı sıklıkta ve süreklilik göstererek tekrar etmesi sonucu, fiziksel, psikolojik ve sosyal dengelerinin bozulması ve çevresine uyum sağlayamaması biçiminde açıklanmaktadır (Karaman ve Kurtoğlu, 2009). Bu çerçevede kumar oynama, aşırı yeme, kompulsif cinsel davranışlar, internet kullanımı ve dijital oyun oynama davranışsal bağımlılıklar arasında değerlendirilmektedir (Balıkçı, 2018). Bağımlılık denildiğinde genellikle kimyasal madde bağımlılığı akla gelmektedir. Bununla birlikte, davranışsal bağımlılık; madde kullanımına dayanmayan, kişinin kendisine ya da çevresine zarar veren davranışlara yönelik yineleyici istek ve eylemler olarak tanımlanmaktadır (Black, 2013). Bu tür bağımlılıklar, bireyin ruhsal, sosyal veya fiziksel sağlığına zarar vermesine rağmen belirli davranışları kontrol edememesiyle karakterize edilmektedir. Nitekim Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM-5'te davranışsal bağımlılıkların ilk örnekleri olarak “kumar oynama bozukluğu” ve “oyun oynama bozukluğu”na yer vermiştir. Ayrıca teknoloji, yeme, alışveriş ve ilişki bağımlılığı gibi farklı davranışsal bağımlılık türlerinin de varlığı günümüzde kabul edilmekte ve çeşitli araştırmalarla incelenmektedir (Dağlı ve Yüyen, 2023).

Davranışsal bağımlılıklar öncesinde, genelde “davranışa girmeden evvel heyecan veya stres” ve “davranış yapılırken haz, doyum veya gevşeme” hisleri ortaya çıkmaktadır (Grant vd., 2010). Bu durum şöyle açıklanmaktadır; davranışsal bağımlılık, bireyin alkol

veya esrar gibi bilincini uyuşturacak maddeler olmadan da belirli bir davranışı gerçekleştirerek rahatlama ve huzur hissetmesi durumunu ifade eder. Bu, bir tür “ödül” olarak haz duyma şeklinde gerçekleşir. Davranışın ödüllendirme özelliği, zaman içinde bireyin bu davranışa karşı bağımlılık geliştirmesine yol açar. Madde bağımlılığında olduğu gibi, davranışsal bağımlılıkta da kişi davranışı sürekli olarak tekrarlamak isteme eğilimindedir (Kaya vd. 2019). Alan yazın incelendiğinde davranışsal bağımlılık olarak kabul edilen çeşitli bağımlılık türleri bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmada; davranışsal bağımlılık türlerinden olan teknoloji bağımlılığı, internet bağımlılığı ve bilgisayar oyun bağımlılığı açıklanmaktadır.

Teknoloji Bağımlılığı

Teknoloji, tarihsel olarak toplumlarla iç içe gelişmiş ve toplumsal yapılarla güçlü bir etkileşim halinde olmuştur. Teknolojinin, bireylerin düşünce dünyası ve günlük yaşamlarında nasıl bir etki yarattığı çoğu zaman sorgulanmaksızın kabul edilmektedir. Zamanla bu anlayış ve yaşam tarzı, süreklilik göstererek varlığını sürdürmeye devam etmektedir (İlhan, 2007). Günümüz dünyasında küreselleşmenin etkisiyle hızla gelişen teknoloji, iş dünyasından eğitime, savunma sanayisinden sağlık sektörüne kadar pek çok alanda kritik bir rol oynamaktadır. Modern dünya düzeninde ülkeler, teknolojik dönüşümleri benimseyerek küresel rekabete ayak uydurmak zorunda kalmışlardır (Skare ve Soriano, 2021). Teknoloji aynı zamanda eğitim olanaklarının genişletilmesinde de etkin çözümler üretilmesinde kullanılmaktadır (Karadağ ve Kılıç, 2019). Bu gelişmeler, teknolojinin toplumlar ve ülkeler üzerindeki etkilerini gözler önüne sermektedir.

Teknoloji bağımlılığı, bireylerin bilgi teknolojilerini kullanırken davranışsal bağımlılık belirtileri göstermesiyle ortaya çıkan bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2017). Bu tür bağımlılıklar, bireylerin sürekli olarak teknolojik cihazlara bağlı kalmaları, çevrimiçi etkinliklerde aşırı zaman geçirmeleri ve bu etkinliklerden uzak kaldıklarında rahatsızlık hissetmeleri gibi belirtilerle karakterize edilmektedir. Aynı zamanda, bazı psikolojik problemler de teknoloji bağımlılığını tetikleyebilmektedir. Küçükvardar ve Tıngöy'e göre, teknoloji bağımlılığı; anksiyete, uykusuzluk ve depresyon gibi sorunların etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Özellikle sosyal ilişkilerde zorlanan, antisosyal bireyler,

teknolojiyi sosyal ilişkilerden kaçışın bir aracı olarak görmektedir (Küçükvardar ve Tıngöy, 2018).

Teknoloji bağımlılığının farklı alt dalları da bulunmaktadır. Bunlar arasında televizyon bağımlılığı, medya bağımlılığı, internet bağımlılığı ve bilgisayar oyunları bağımlılığı gibi türler yer almaktadır. Özellikle internetin, bireylerin yaşamında giderek daha fazla yer kaplaması, diğer teknolojilere oranla daha yüksek bağımlılık riski taşıdığını göstermektedir. Teknolojinin sağlıklı ve dengeli bir şekilde kullanılması, bireylerin sosyal ilişkilerini sürdürmeleri ve yaşam kalitelerini korumaları açısından büyük önem taşımaktadır (Küçükvardar ve Tıngöy, 2018).

İnternet Bağımlılığı

İnternet, dünyanın dört bir yanına yayılmış, bilgi paylaşımı amacıyla birbirine bağlı bilgisayarlardan oluşan bir ağ olarak tanımlanmaktadır ve günümüzde toplumlar arasında giderek daha fazla önem kazanan bir olgu haline gelmiştir. İnternet, iletişimden bilgi akışına, eğitimden eğlenceye ve ticarete kadar birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. İnsanların birbirleriyle hızlı ve etkili bir şekilde bağlantı kurabilmelerini sağlamak ve küresel bir bilgi ve iletişim platformu sunmaktadır. Bilgisayarlar gibi ağın en önemli unsurları aracılığıyla hem iletişim kurulabilen hem de bilginin aktarılmasına olanak tanıyan bu sistem, modern dünyanın en etkili yapılarından biri haline gelmiştir (Yılmaz, 2010).

İnternetin kullanımının yaygınlaşması ve ağların genişlemesi, insan hayatına olumlu katkılar sağlamasına rağmen bazı olumsuz sonuçları da beraberinde getirmektedir. İnterneti kullanan bireylerin bazıları, uzun süre hiç ara vermeksizin bu teknolojiyi kullanmakta ve günlük işlerini ihmal ederek internet başında vakit geçirmektedirler. Bu durum, internetin olumsuz etkileri arasında yer almakta ve aşırı kullanım bağımlılık riski taşımaktadır. İnternetin, faydalı bir teknoloji olarak kabul edilmesine rağmen, kontrolsüz ve aşırı kullanımlarında bireyin günlük yaşantısını olumsuz etkileyip bağımlılığa yol açabileceği bilinmektedir (Young, 2004). İnternet bağımlısı olan bireyler, zamanla yaşamlarında daha fazla sorunla ve çeşitli psikolojik rahatsızlıklarla karşı karşıya

kalmaktadırlar ve birçok insan, kendi hayatında bulamadığı mutluluğu, internet ortamında oluşturduğu sanal dünyada aramaktadır. (Savcı ve Aysan, 2017).

İnternet bağımlılığı, internette aşırı zaman geçirme isteği, internete erişemediğinde huzursuz olma, aşırı öfke, stres ve kaygı gibi belirtilerle tanımlanmaktadır (Young, 2004). İnternet bağımlılığı, madde bağımlılığından farklı davranışsal bağımlılıklar kapsamında değerlendirilmektedir. Günlük hayatta bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaptığı davranışların bazıları, zamanla alışkanlık haline gelerek bağımlılığa dönüşmektedir (Gününç, 2009). Uzun süreli ve bilinçsiz internet kullanımı, özellikle ergen bireylerin fiziksel ve sosyal gelişimine zarar vermekte, ruh sağlığı üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu durum, ergenlerin akademik başarılarında düşümlere ve aile ilişkilerinde sorunlu davranışlara neden olmaktadır. Bu tür sorunların önlenmesi ve internet bağımlılığı konusunda çalışmalar yapılması, bireylerin ve toplumların sağlıklı gelişimi açısından oldukça önemlidir (Zorbas ve Tuzgöl Dost, 2014). İnternet bağımlılığının ortaya çıkmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Bunlar doğrudan ve dolaylı faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. İnternetin kullanım süresi ve amacı, bağımlılığı doğrudan etkileyen nedenler arasında yer alırken, psikolojik ve sosyolojik etmenler dolaylı nedenler olarak değerlendirilmektedir (Gününç, 2009). Yılmaz'a (2010) göre, bireylerin günlük hayatlarında başaramadıkları sosyal ilişkileri internet aracılığıyla kurabilmeleri, tanımadıkları insanlarla daha az risk altında ilişki geliştirmeleri ve kendilerini diledikleri gibi ifade edebilmeleri de bağımlılık üzerinde etkili faktörler arasında sayılmaktadır.

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı

Bilgisayar oyunları bağımlılığı, ilk kez Çin Hükümeti tarafından bir “bağımlılık” kavramı olarak tanımlanmıştır (Ulusoy, 2019). Bilgisayar oyun bağımlılığı, bireyin oyun oynamayı kontrol edememesi, oyun dünyasını gerçek yaşamıyla bağdaştırması ve bu süreci kontrolsüz şekilde sürdürmesi olarak tanımlanabilir (Horzum, 2011; Şahin ve Tuğrul, 2012). Oyun oynama alışkanlığı uzun süre devam ettiğinde, bireyin bilinçaltında oyuna olan ilgisi giderek artar ve bu durum oyundan uzaklaşmayı zorlaştırarak bağımlılık riskini artırır (Orhan, 2018).

Oyun bağımlılığı, Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM-5)'in üçüncü ekinde “İnternette Oyun Oynama Bozukluğu” olarak tanımlanmıştır. APA, bu bozukluğun ruhsal bir hastalık olarak kabul edilmesi için daha fazla araştırmaya ve yeni bulgulara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (American Psychiatric Association, 2013).

DSM V’de oyun bağımlılığıyla ilgili yapılan tanı kriterleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. İnternet oyunları uzun süre meşgul olma,
2. Yoksunluk durumları yaşama,
3. İnternette oyun oynayarak geçirilen zamandan artan süreçlerde zaman harcama ihtiyacıyla ifade edilen hoşgörü,
4. İnternet üzerinden oyun kullanımını kontrol etmeye yönelik olumsuzlukla sonuçlanan girişimler,
5. Olumsuz psikososyal sorunların bilinip kabul edilmesine rağmen aşırı internet kullanımına devam edilmesi,
6. İnternet oyunlarının kullanımından kaynaklanan ve bu kullanım haricinde ilgi alanlarında eğlenceli geçirilen zamanın azalması,
7. Disforik ruh (reddedilme, dışlanma, olumsuz düşünceler, alay edilme durumlarına aşırı tepki verme) halinden kaçmak veya rahatlamak için internet oyunlarına yönelmek,
8. İnternet oyunlarının miktarı konusunda aile üyelerinden, terapistlerden veya bireylere ilgilenen kişilerden gerçeğin saklanması,
9. İnternet oyunları sebebiyle işi, önemli bir ilişkiyi, eğitim ve kariyer fırsatını tehlikeye atma-kaybetme durumuyla karşı karşıya kalma (American Psychiatric Association, 2013).

Günümüzde gelişen teknolojinin, insanların hayatına birçok alanda fayda sağladığı ve bireylerin eğitim, sağlık, ulaşım, iletişim ve eğlence gibi hayatını etkileyen birçok temel yaşam alanını şekillendirdiğini inkâr etmek mümkün değildir. Bu yaşamın temel alanlarından birisi olan ve özellikle çocuklar için çok önemli olan oyunlar da aynı

şekilde bu değişimden etkilenmiştir. Teknolojinin gelişmesi, oyunlarında dijitalleşmesine ve bunun sonucunda insanların oyunlara olan ilgisinin artmasına neden olmuştur. Bu durumun en önemli sonuçlarından biri dijital oyun bağımlılığıdır (Hazar ve Hazar, 2017). Çocuklar açısından değerlendirilen oyun bağımlılığında en önemli sebeplerden biri olarak yaşadığı ortam ve yaptığı işlerde yaşadığı başarısızlıklar ya da başarının az olması kabul edilir. Bireyler genelde yaşamı mücadele etmeden, kolay yoldan elde etmek istemektedir. Bundan dolayı da özellikle çocuklar, yaşamları boyunca karşısına çıkan sıkıntılarla mücadele edemediklerinde, moral bozukluğu ve psikolojik rahatsızlıklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durumlardan bir kaçış olarak da kendilerini video oyunlarının sunduğu hayal dünyasına bırakmaktadırlar (Alper vd., 2015). Ögel'e (2012) göre bilgisayar oyunlarının bağımlılık yapmasının en önemli nedenlerinden biri, oyunlardaki "seviye atlama" mekanizmasıdır. Bu mekanizma, oyunculara başarı hissi vererek oyunu bırakmayı zorlaştırır. Oyunda ilerleme kaydeden ve yeni yetenekler kazanan oyuncu, sürekli olarak bu başarı duygusunu arar ve oyun oynama isteği artar. Oyun içindeki ödül sistemleri de bağımlılığın sürdürülmesine katkıda bulunur (Griffiths, 2005).

Bilgisayar oyun bağımlılığının ülkemizde olduğu gibi farklı ülkelerde de ciddi bir sorun olduğunu söylemek mümkündür. Doğu Asya ülkelerine ait literatürde, bu bozukluğun yüksek oranlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Özellikle Güney Kore ve Japonya gibi ülkelerde oyun bağımlılığı, halkın sağlığını tehdit eden önemli bir sorun olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Güney Kore'de oyun bağımlılığı tanısı konulan çocukların %24'ünün hastanede tedavi gördüğü, Japonya'da ise oyun bağımlılığı olan çocukların teknolojiden arındırılmış rehabilitasyon merkezlerinde tedavi edildiği rapor edilmektedir (Saunders vd., 2017)

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Kavramı

Bilgisayar oyun bağımlılığı, bireyin bilgisayar veya dijital platformlarda oynanan oyunlara aşırı ve kontrolsüz bir şekilde yönelmesi sonucu günlük yaşamını olumsuz etkileyen davranışsal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, kişinin oyun oynama süresini azaltamaması, sosyal, akademik veya mesleki işlevselliğinde bozulmalar yaşaması ve oyun oynama davranışının devam etmesiyle karakterize edilmektedir (Király

vd., 2015). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 2019 yılında Uluslararası Hastalık Sınıflandırması'nda (ICD-11) "Oyun Bozukluğu" (Gaming Disorder) terimini resmen tanımış ve bunun klinik bir bağımlılık durumu olduğunu belirtmiştir. Bu bozukluk, üç temel ölçüt ile belirlenmektedir: oyun davranışının kontrol edilememesi, oyun oynamaya öncelik verilmesi ve olumsuz sonuçlara rağmen bu davranışın sürdürülmesi.

Bilgisayar oyun bağımlılığı, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yoğunluk kazanmaktadır. Bu yaş grubunda oyun bağımlılığı, bilişsel gelişim, sosyal beceriler ve duygusal düzenleme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, aşırı oyun oynama sonucu uyku düzeninde bozulma, akademik başarısızlık, sosyal izolasyon ve dikkat eksikliği gibi yan etkiler ortaya çıkabilmektedir (Pontes ve Griffiths, 2015; Przybylski ve Weinstein, 2019; Tiraboschi vd., 2025). Bu nedenle bilgisayar oyun bağımlılığı, multidisipliner bir yaklaşım gerektiren önemli bir halk sağlığı sorunu olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, bilgisayar oyun bağımlılığı, çağımızda dijitalleşmenin hızla yayılmasıyla birlikte giderek daha fazla önem kazanan bir kavram olup, bireylerin yaşam kalitesini ve gelişimini olumsuz etkileyebilecek bir risk faktörü olarak görülmektedir.

Oyun Bağımlılığında Müdahale Yöntemleri

Bilgisayar oyun bağımlılığının önlenmesi, tedavi aşamasından önce ele alınması gereken bir konudur. Çocukların ve ergenlerin bağımlılığa sürüklenmesini engellemek, oyun bağımlılığını tedavi etmekten daha etkili ve sürdürülebilir bir strateji olarak görülmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarını dikkatlice gözlemlemesi ve bağımlılık belirtileri ortaya çıktığında erken müdahale etmesi büyük önem taşır. Erken farkındalık, çocukların uzun süreli tedavilere ihtiyaç duymasını ve bağımlı olmasını engelleyebilir (Doğan Keskin ve Aral, 2021).

Bilgisayar oyun bağımlılığıyla mücadelede ailelerin tutumları kritik bir rol oynar. Aileler, bu bağımlılığa yönelik üç temel tutum sergilemektedirler. İlk tutum, bağımlılığa kayıtsız kalmaktır. Bu tür aileler, çocuklarına yeterince ilgi göstermez ve teknoloji kullanımının yaratabileceği riskleri göz ardı ederler (Akay ve Kayılı, 2023). İkinci tutum, bağımlılığa karşı endişe duymak ve bu konuda çatışmaya girmektir. Bu aileler,

çocuklarının teknoloji kullanımı konusunda sorunlar yaşadığını fark eder ancak sadece kısıtlayıcı ve otoriter bir tavır benimserler (Manap ve Durmuş, 2021). Çocuklarına sinirlenip sert tepkiler vererek çözüm üretmeye çalışırlar. Üçüncü ve ideal tutum ise teknoloji bağımlılığı konusunda bilinçli davranmaktır. Bu aileler, bağımlılık riskinin farkındadır ve çocuklarına uygun sınırlar koyarak teknoloji kullanımını dengelemeye çalışır. Aynı zamanda, kendileri de teknoloji kullanımında rol model olurlar ve çocuklarına sağlıklı alışkanlıklar kazandırma yolunda adımlar atarlar (Akay ve Kayılı, 2023).

Öz-Düzenleme Becerileri

Öz-düzenleme kavramı, yirmi yılı aşkın süredir psikoloji alanında kapsamlı biçimde araştırılmakta olup, günümüzde en temel psikolojik süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öz-düzenleme, bireyin sahip olduğu bilişsel, duygusal ve motivasyonel uyarıcıları belirli hedefler doğrultusunda dengeleyerek yönlendirmesini sağlayan, irade temelli bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın gelişimi ve doğası, psikologlar tarafından farklı kuramsal perspektifler çerçevesinde ele alınmakta ve çeşitli şekillerde açıklanmaktadır. Özellikle bazı modeller, duygusal ve bilişsel öz-düzenleme gibi alt başlıklara odaklanarak gelişimsel süreçleri incelemekte, kimi zaman ise birbirini tamamlayan yaklaşımlarla alternatif yollar önermektedir. Kuramsal yaklaşımlar genellikle tek bir modele indirgenememekte, bilgi işleme kuramı ile sosyal bilişsel kuram gibi farklı kuramların bir araya gelmesiyle daha geniş bir çerçeve oluşmaktadır. Bunun yanı sıra, Freud ve Piaget'nin kuramlarında görüldüğü üzere, bazı yaklaşımlar zamanla bir araştırma geleneğine dönüşmekte ve kuramsal bir yapı inşa etmektedir. Davranışçı kuram ile öğrenme kuramı ise, birçok alt kuramı bünyesinde barındırarak seksen yılı aşkın bir süreçte evrim geçirmiştir (Bronson, 2019).

Öz-düzenleme üzerine uzun süredir çeşitli çalışmalar yapılmakta olsa da son yıllarda bu kavramla ilgili belirli düzeyde kuramsal bir uzlaşa sağlanmaya başlanmıştır (Rademacher ve Koglin, 2018). Bu farklı teorik yaklaşımlar ışığında öz-düzenleme, genel bir tanım çerçevesinde ele alındığında; bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gereksinimleri doğrultusunda içsel süreçlerini ve davranışlarını planlaması ve bu süreçleri geri

bildirimlere göre uyarlaması olarak açıklanmaktadır. Bu tanım çerçevesinde bireyin, davranışlarını ve zihinsel süreçlerini belirli bir hedef doğrultusunda bilinçli olarak yapılandırabilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öz-düzenleme becerisine sahip olan bireylerin hem içsel hem de bilişsel durumlarını dışsal geri bildirimler doğrultusunda gözden geçirmesi ve gerektiğinde yeniden düzenlemesi beklenmektedir (Karakurt, 2019).

Alan yazın incelendiğinde, öz-düzenleme kavramının çeşitli kuramsal temellere dayandırılarak farklı biçimlerde tanımlanmakta olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öz-düzenlemeye ilişkin açıklamalar farklı kuramların bakış açılarıyla şekillenmekte ve çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Davranışçı Yaklaşım, Freud'un Psikanalitik Kuramı, Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı, Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Gelişim Kuramı ile Bilgi İşleme Kuramı, öz-düzenleme olgusunu açıklamaya çalışan başlıca teorik yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Ertürk Kara vd., 2018). Her bir kuram, öz-düzenlemeyi farklı yönleriyle ele almakta ve bireyin davranışlarını düzenleme sürecine dair farklı çıkarımlar sunmaktadır.

Kuramlara Göre Öz-Düzenleme

Davranışçı Kurama Göre Öz-Düzenleme

Davranışçı kuramcılar arasında yer alan Skinner, Hull ve Thorndike, öz-düzenleme kavramını genellikle öğrenilmiş bir öz kontrol biçimi olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşıma göre, ödül ve ceza mekanizmalarıyla şekillenen davranışlar, bireyde zamanla içselleştirilen bir kontrol becerisi oluşturmaktadır. Çocuklarda gelişen bu öz kontrol becerisi, büyük oranda çevresel uyarıcılara ve dış koşullara bağlı olarak şekillenmektedir. Açık yapılandırılmış öğrenme ortamları ve ödül alma olasılığı gibi etmenler bu sürece örnek olarak gösterilmektedir. Davranışçı kuram geleneği içerisinde yer alan bu araştırmacılar, bireylerin davranışlarını yalnızca kendi içsel süreçleriyle değil, aynı zamanda dışsal çevresel faktörlerin etkisiyle kontrol ettiklerini vurgulamaktadırlar (Bronson, 2019).

Edimsel koşullama bağlamında öz-düzenlemeye ilişkin temel bileşenler arasında kendi kendine öğretme, hedef belirleme, öz pekiştirme ve bireyin kendini izleme

becerileri yer almaktadır. Bu unsurlar, bireyin kendi davranışlarını bilinçli biçimde yönlendirmesine katkı sağlamaktadır (Bronson, 2019). Davranışçı yaklaşıma göre dürtüsellik, öz denetimin zıt yönünde konumlanmaktadır. Kişinin ödül ya da haz alma isteğini erteleyebilmesi, yüksek düzeyde bir öz denetim becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, ödül alma arzusu karşısında kendini kontrol edememesi ve ani, içgüdüsel davranışlar sergilemesi ise düşük öz denetim düzeyine işaret etmektedir (Şamlı, 2019).

Psikanalitik Kurama Göre Öz-Düzenleme

Freud'un kuramı, duygusal gelişimi merkeze almakta ve öz-düzenleme becerilerinin, bireyin duygusal arzularının ve ihtiyaçlarının gelişim süreciyle birlikte şekillendiğini savunmaktadır (Bronson, 2019). Freud, kişilik gelişimini açıklarken id, ego ve süper ego olmak üzere üç temel yapıyı ortaya koymaktadır. Bu yapıya göre, öz-düzenleme kapasitesi, egonun olgunlaşmasıyla paralel bir şekilde gelişmektedir. İd yapısı, ego ile karşılaştırıldığında daha çok içgüdüsel dürtülere dayalı bir işleyişe sahiptir ve kontrolsüz tepkilerle ilişkilendirilmektedir (İleri, 2019).

Psikanalitik kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde, çocukların öz-düzenleme becerileri, egonun güç kazanmasıyla birlikte artış göstermektedir. Egoyu kuvvetlendiren etkenlerden biri, idin dış dünyada dürtülerini uygun biçimde doyurabilmesidir; bir diğeri ise egonun dış gerçeklikle başa çıkabilme becerisini geliştirmesidir. Olgunlaşmış bir ego hem idi denetim altına alabilmekte hem de süper ego ile uyum içinde işleyebilmektedir. Bu denge sayesinde birey, içinde yaşadığı toplumun kültürel kurallarına uygun biçimde davranışlarını düzenleyebilmektedir (Causadias vd., 2012). Kuramsal olarak bakıldığında, bireyin istenmeyen ya da sosyal olarak kabul görmeyen uyarıcılara karşı koyabilmesi ve aynı zamanda toplumun beklentileri ile içsel dürtülerini dengeleyebilmesi, sağlıklı bir ego gelişimi ile mümkün olabilmektedir. Psikanalitik görüşe göre, bu dengeyi kurabilen bir ego yapısının geliştirilmesi, çocukluk döneminde yerine getirilmesi gereken temel gelişimsel görevlerden biri olarak kabul edilmektedir (Bronson, 2019).

Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öz-Düzenleme

Piaget, öz-düzenleme kavramını, bedenin iç dengesini koruyan homeostatik mekanizmalarla benzerlik gösteren bir zihinsel süreç olarak değerlendirmektedir. Ona göre, nasıl ki homeostaz biyolojik yapının sağlıklı gelişimini ve yaşamın sürdürülmesini desteklemek amacıyla çalışıyorsa, öz-düzenleme de bireyin zihinsel yapısını dış çevreye uyum sağlayacak şekilde dengelemeyi amaçlamaktadır (Bronson, 2019). Piaget'in kuramsal yaklaşımlarında öz-düzenleme, bireyin düşünsel ve davranışsal kontrolünü sağlayan bir mekanizma olarak iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Piaget, zihinsel süreci “etki” ve “zekâ” olmak üzere iki temel bileşene ayırmakta ve her iki alanda da öz-düzenleme becerisinin işlevsel olduğunu öne sürmektedir. Zekâ boyutunda öz-düzenleme; bireyin düşüncelerini yapılandırması, hedeflerine yönelmesi ve karşılaştığı problemlere çözüm üretmesi biçiminde kendini göstermektedir. Etki boyutunda ise; duyguların yönetilmesi, irade gücünün kullanılması ve arzuların denetim altına alınması söz konusu olmaktadır (Garon, 2008; Fox ve Riconscente, 2008).

Çocuğun bu iki bilişsel ve duygusal yapıyı uyum içinde kontrol edebilmesi, öz-düzenleme becerisinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Zihinsel ve duygusal düzenleme kapasiteleri birlikte olgunlaştıkça, birey hem mantıksal düşünme süreçlerinde hem de duygusal tepkilerinde daha dengeli davranabilmektedir (Fox ve Riconscente, 2008). Çocukların karar alma süreçleri ile davranışları, onların bilişsel yeterlilikleri doğrultusunda şekillenmektedir. Bilişsel beceriler geliştikçe öz-düzenleme kapasitesi hem niteliksel hem de niceliksel olarak artış göstermektedir (Bronson, 2019).

Sosyal Bilişsel Kurama Göre Öz-Düzenleme

Albert Bandura tarafından 1960'lı yıllarda ortaya konulan Sosyal Öğrenme Kuramı, 1986 yılında kapsamının genişletilmesiyle birlikte Sosyal Bilişsel Kuram adıyla anılmaktadır. Bu kuram, öğrenmenin bireyin kendi davranışları, çevresel koşullar ve kişisel özellikleri arasındaki karşılıklı ve dinamik etkileşim sonucunda şekillendiğini vurgulamaktadır. Kuramın en belirgin yönü hem içsel hem de dışsal sosyal pekiştiricilere ve sosyal etkileşimlere özel bir önem atfetmesidir. Bu bağlamda, bireylerin zaman içerisinde hedef odaklı davranışlar geliştirmesinde ve bu davranışları denetleyip

biçimlendirmesinde teşvik mekanizmalarının önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Bandura, 1991; McClelland ve Cameron, 2011; Robson vd., 2020).

Sosyal Bilişsel Kuram altı temel kavramsal yapı üzerine temellendirilmektedir. Bu yapılar; karşılıklı belirleyicilik, davranışsal yeterlilik, gözlemsel öğrenme, beklentiler, pekiştirme ve öz etki kavramlarıdır. Öz-düzenleme ise, kuramın yapı taşlarından biri olan “öz etki” kavramı ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Öz etki, bireyin yaşantılar yoluyla davranışlarını yönlendirmesi, motive etmesi ve düzenlemesi açısından belirleyici bir işlev görmektedir. Bu kurama göre, bireyler dışsal bir güdüye gerek duymaksızın kendi kendini yönlendirme becerisine sahip olabilmektedir. Öz yetkinlik duygusu gelişmiş bireyler, yaşadıkları her deneyimi bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirmektedirler (McClelland ve Cameron, 2011; Moffett ve Morrison, 2020; Patrick, 2025).

Sosyal Bilişsel Kuram’a göre öz-düzenleme süreci, üç temel işlev aracılığıyla işlerlik kazanmaktadır. Bunlar; bireyin duygusal tepkilerinin düzenlenmesi, çevrede gözlemlenen davranışların kişisel değerler ve mevcut koşullar çerçevesinde değerlendirilmesi ve son olarak kişinin kendi davranışlarını gözlemleyerek nedenlerini ve sonuçlarını analiz etmesidir. Bu süreç, bireyin öz denetim kapasitesini güçlendirmektedir (McClelland ve Cameron, 2011).

Kuram çerçevesinde öz-düzenlemenin başlangıç aşaması, bireyin sosyal çevresindeki modelleri gözlemlemesiyle başlamaktadır. Sürecin bir sonraki adımı ise, gözlemlenen ve değer verilen davranışların içselleştirilerek bireyin kendi davranış repertuarına dâhil edilmesidir. Çocukların okul yaşamına geçişleriyle birlikte karşılaştıkları daha yapılandırılmış sosyal ortamlarda, sosyal ve öz-düzenleme becerilerine yönelik beklentiler artmaktadır. Bu yeni çevresel düzen içinde çocuklar, planlı hareket etme ve kendi davranışlarını kontrol altında tutma konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmektedirler (Blair ve Razza, 2007; McClelland ve Cameron, 2011; Ponitz vd., 2009).

Sosyal Kültürel Kurama Göre Öz-Düzenleme

Lev Vygotsky'e göre öğrenme süreci hem sosyal hem de aktif katılımıla şekillenmektedir. Bu sürecin temelinde, bireylerin sosyal çevreleriyle kurdukları etkileşimler ve gerçekleştirdikleri iş birlikleri yer almaktadır. Vygotsky'nin kuramında sosyal kültürleşme iki temel bileşen üzerinden açıklanmaktadır. Bunlardan ilki bireyin ait olduğu toplumun kültürel pratikleri çerçevesinde öğrenme deneyimleri yaşamasıdır; ikincisi ise bireyin toplumun dilini ustalıklı edinerek uzman düzeyinde kullanmayı öğrenmesidir. Vygotsky, düşüncenin biyolojik gelişime, dilin ise sosyal etkileşimlere dayalı olarak geliştiğini ifade etmektedir (Bronson, 2019).

Vygotsky, öz-düzenleme ve düşünme becerilerinin gelişiminde sosyal ve kültürel öğelerin belirleyici rol oynadığını savunmaktadır. Çocuğun gelişiminin ilk aşamalarında dışsal kontrol altında olduğu ve bu kontrolün zamanla içselleştirilerek öz-düzenlemeye dönüştüğü belirtilmektedir. Bu dönüşüm, çocuğun içinde yaşadığı kültürün değerlerini, sembolik araçlarını ve dilini giderek daha derin biçimde özümsemesiyle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, öz-düzenleme becerisinin kazanılmasında en etkili aracın dil olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun kendi kendine konuşması, yalnızca düşünceyi yapılandırmakla kalmamakta, aynı zamanda bireyin kendi davranışlarını yönlendirme ve yönetme becerisini kazandırmaktadır (Fox ve Riconscente, 2008).

Bilgi İşleme Kuramına Göre Öz-Düzenleme

Bilgi işleme kuramı, insan zihninin işleyişini açıklamada bilgisayar sistemini temel bir benzetme aracı olarak kullanmaktadır. Bu yaklaşıma göre dikkat, algı ve bellek gibi bilişsel süreçlerin işleyişini açıklamak amacıyla çeşitli modeller geliştirilmiş ve söz konusu modeller deneysel yöntemlerle sınanmıştır. Kuram, dikkat, algı ve belleğin çevreden alınan bilgilerin anlamlandırılması, karar verme ve problem çözme gibi bilişsel işlevlerde eşgüdümlü biçimde çalıştığını varsaymakta ve bu doğrultuda kuramsal yapılar ortaya koymaktadır (Uslu, 2017). Bu kurama göre, öz-düzenleme; bireyin deneyimleriyle gelişen ve biyolojik etmenlerle şekillenen zihinsel stratejiler, kurallar, planlar ve yönetsel işleyişler aracılığıyla açıklanmaktadır. Kuramcılar, bireylerin hem düşüncelerini hem de

davranışlarını belli programlarla denetleme yeteneğine sahip olduklarını ve bu sayede kendi kendilerini düzenleyebildiklerini ileri sürmektedirler (Bronson, 2019)

Öz-Düzenleme Boyutları

Öz-düzenleme hem yapısal hem de işlevsel yönleriyle ele alınan çok yönlü bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Kavramsal açıdan bakıldığında ise bu süreç; bireyin davranışlarını, duygularını ve dikkatini kontrol edebilme becerilerini kapsamaktadır. Söz konusu düzenleyici beceriler gelişimsel olarak birbiriyle bağlantılı olmakta ve özellikle 3 ile 7 yaş arasındaki dönemde, ön beynin hızlı gelişimiyle birlikte belirgin bir ilerleme göstermektedir (Montroy vd., 2016). Öz-düzenleme genellikle üç temel boyut çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu boyutlar; duygusal düzenleme, davranışsal düzenleme ve bilişsel düzenleme alanlarından oluşmaktadır (Smith Donald vd., 2007).

Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, bireyin kendi duygularının farkında olması ve bu duyguları, çevresel uyarıcılara ve bilişsel süreçlerdeki baskın duygulara göre düzenleyebilmesi olarak tanımlanabilir. Nitekim çocuklar, bulundukları çevrede sosyal etkileşim ve öğrenme süreçleriyle başa çıkarken öfke gibi duygusal tepkilere neden olabilecek birçok durumla karşılaşmaktadırlar. Ancak, bu tür ortamlarda çocuklar, duygu düzenleme kapasitelerini geliştirme fırsatına da sahip olmaktadır. Toplumsal beklentiler doğrultusunda, okul öncesi dönem çocukları hayal kırıklığı yaratacak ya da öfkeye sebep olabilecek durumlarla karşılaştıklarında, bu olumsuz duygularını bastırma ya da hafifletme yeteneğine ulaşmaktadırlar (Özdemir ve Kıran, 2022).

Okul öncesi dönemde çocuklar, oyuncak paylaşımı, altına kaçırma, okula uyum sağlama veya aşağılanma gibi pek çok durumla karşılaşmakta ve her birinde duygu düzenleme becerisini kullanma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu tür durumlarla karşılaştıklarında, her çocuk farklı biçimlerde duygularını ifade etmektedir. Bazı çocuklar, duygusal tepkilerini fiziksel olarak, örneğin tekmeleyerek, bağırarak ya da ağlayarak gösterirken, bazıları bu duyguları sözel olarak ifade edebilmektedir. Çocukların

duygusal tepkilerini ifade etme şekilleri göz önüne alındığında, duygu düzenleme becerisinin önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır (İleri, 2019).

Davranış Düzenleme

Davranış düzenleme, çocukların davranışlarını gerçekleştirmeden önce düşünerek planlama, dürtüsellikten kaçınma, hayal kırıklıklarıyla başa çıkma, tepkilerini kontrol etme, sabır gösterme ve sırayla bekleme gibi becerilerden oluşmaktadır (Smith-Donald vd., 2007). Bu beceriler, öz-düzenlemenin temel unsurlarını oluşturur ve çocukların okula uyum sağlaması ve okul için hazırlıklı olmaları açısından son derece önemlidir (Ertürk Kara vd., 2018). Yüksek motivasyon sağlayan koşullarda, küçük çocukların davranışlarını düzenlemekte daha kolay bir şekilde başarılı olmaları, biyolojik tepkisel eğilimlerinin yanı sıra, bireysel farklılıklarla ve kısmen bilişsel gelişimle de ilişkilidir. Okula başlama dönemi, çocukların davranışsal dürtülerini ve motor kontrollerini sağlamak zorunda oldukları bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Çünkü sınıf ortamında, çocukların bir aktiviteyi beklemek, her şeyi sırasıyla yapmak, konuşmadan önce elini kaldırarak söz almak ve bağırarak yerine yavaşça konuşmak gibi motor tepkilerini düzenlemeleri gereken bir ortam bulunmaktadır (Ertürk, 2013).

Bilişsel Düzenleme

Bilişsel düzenleme, bireyin öğrenme süreçlerini bütünleştirmek ve bilişsel yeteneklerini etkili biçimde kullanarak yapıcı davranışlar geliştirmesini ifade eder. Bu süreç, kişinin zihinsel stratejilerini kontrol etmesini sağlayarak hedeflerine ulaşmak için planlama, izleme ve uyarılma yapabilmesine olanak tanır. Bir başka deyişle bilişsel düzenleme, düşünme sürecinin bilinçli biçimde organize edilmesi anlamına gelmektedir (Dinsmore vd., 2008; Yeo ve Frederiks, 2010). Etkili düşünmeyi ve problem çözmeyi geliştirmek için bilişsel etkinliklerin planlanması, izlenmesi ve ayarlanması süreçlerini kapsar (Khasanah vd., 2017). Ayrıca, üstbilişin önemli bir bileşeni olarak, bireyin belirli bilişsel hedeflere ulaşmak amacıyla süreçlerini düzenlemesine imkân verir (Xu vd., 2017). Sağlam yürütücü işlev becerilerine dayanan bilişsel düzenleme, duygu düzenleme süreçleriyle de yakından ilişkilidir (Kogler vd., 2015).

Bilişsel düzenleme becerisine sahip bireyler, çevresel sınırlamaları anlayarak duygularını ve davranışlarını kontrol edebilir ve öz-düzenleme süreçlerini etkili bir şekilde kullanabilirler (Bronson, 2019). Bireyin faaliyet sırasında aktif olabilmesi için dikkatini vererek, amaç doğrultusunda davranışlarını düzenlemesi gerekmektedir. Bu süreçte mevcut durumla hedeflenen durum arasındaki uyumun değerlendirilmesi önemlidir. Bilişsel düzenleme becerisi, amaç yönelimli bir davranış sürdürüebilmek için gerekli motivasyonu sağlamakla birlikte, bireyin kendini en verimli şekilde ortaya koyabilmesine olanak tanır ve mevcut imkanları en yüksek düzeyde kullanmasını sağlar (Gorbunova vd., 2024).

Sorumlu Davranma Düzeyi

Bireylerin toplum içindeki rollerini ve görevlerini yerine getirme biçimleri, onların sorumlu davranma düzeylerini belirlemektedir. Sorumlu davranmak, bireyin hem kendine hem de çevresine karşı duyarlılık geliştirmesi, aldığı kararların sonuçlarını değerlendirmesi ve bu doğrultuda etik ilkelere uygun hareket etmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda sorumlu davranma düzeyi, bireyin sosyal yaşamda ne derece bilinçli, tutarlı ve hesap verebilir davrandığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Akto ve Akto, 2020).

Sorumlu davranma düzeyinin yüksek olması, bireyin toplumla olan ilişkilerini sağlıklı bir zemine oturtmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, sadece bireysel yaşam kalitesini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal düzenin korunmasına da hizmet etmektedir. Sorumluluk bilinciyle hareket eden bireyler, hak ve özgürlükleri kadar görev ve yükümlülüklerinin de farkında olmakta, dolayısıyla daha adil, daha saygılı ve daha dayanışmacı bir toplumun inşasına katkıda bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2019).

Eğitim, kültürel değerler ve aile yapısı gibi etkenler, bireylerin sorumlu davranma düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle çocukluk döneminde kazanılan alışkanlıklar ve öğretmenlerin model oluşturduğu davranış biçimleri, ileriki yaşlarda bireyin sorumluluk duygusunun şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Altunok Çal, 2018). Bu bağlamda, eğitim sisteminin bireylere sadece akademik bilgi kazandırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda etik değerler, toplumsal sorumluluk ve

vatandaşlık bilinci aşlamaya yönelik bir yapı içinde olması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkili iletişim, özellikle de sözsüz iletişim becerileri, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini ve sorumluluk bilinci kazanımını destekleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (Düzgün ve Selçuk, 2018).

Günümüz toplumlarında sosyal medya, teknoloji kullanımı ve bireysel çıkarların öne çıkması gibi etkenler, zaman zaman sorumluluk bilincinin zayıflamasına neden olmaktadır. Bu durum, özellikle genç bireylerde empati kurma, toplumsal olaylara duyarlılık gösterme ve etik kararlar alma süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Sevinç ve Toker, 2024). Bu bağlamda, bireylerin dijital ortamlarda da sorumlu davranmalarını sağlayacak dijital etik eğitimlerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Dijital vatandaşlık kavramı, bu alandaki farkındalığın artırılması için önemli bir çerçeve sunmaktadır (Gazi, 2016; Yalçinkaya ve Cibaroğlu, 2019).

Sonuç olarak, sorumlu davranma düzeyi bireyin toplumsal yaşama katılımını ve bireysel gelişimini doğrudan etkileyen temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal değerlerin korunması, bireyler arası güvenin tesis edilmesi ve sağlıklı bir toplum yapısının oluşturulması için, bireylerin sorumlu davranma düzeylerinin yükseltilmesi büyük bir gereklilik arz etmektedir. Bu doğrultuda yapılacak eğitimsel, kültürel ve kurumsal çalışmalar, toplumun bütün katmanlarında daha bilinçli ve sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesine olanak sağlamaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın temel değişkenlerini oluşturan bilgisayar oyun bağımlılığı, öz-düzenleme becerileri ve sorumluluk davranışı konularında alanyazında yer alan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. İlk olarak bilgisayar oyun bağımlılığına yönelik yapılmış yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiş, bu çalışmaların bulguları doğrultusunda bağımlılığın bireylerin psikolojik, akademik ve sosyal yaşamları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Ardından öz-düzenleme becerileriyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiş; bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme kapasiteleri ile bu becerilerin gelişiminde etkili olan faktörler ele alınmıştır. Son olarak sorumlu davranış düzeyine ilişkin çalışmalara yer verilmiş, bireylerin sosyal

sorumluluk bilinci ve etik karar verme süreçleri ile bu davranışların gelişimini etkileyen etmenler irdelenmiştir. Bu kapsamda sunulan bulgular, mevcut araştırmanın dayandığı bilimsel zemini güçlendirmiş ve çalışmanın özgün yönlerini ortaya koymaya katkı sağlamıştır.

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar

Keser ve Esgü'nün (2012) ortaokul çağındaki öğrencilerin oyun bağımlılığı ile ilgili benlik algılarını incelemeyi amaçlayan çalışmasına toplam 1467 öğrenci katılım göstermiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların %16,8'lik bir kısmının bilgisayar oyunu bağımlılığı konusunda problem yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin benlik algıları üzerinde yaş ve cinsiyet faktörlerinin anlamlı etkiler yarattığı, buna karşın sosyoekonomik düzey ile sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Torun, Akçay ve Çoklar (2015) tarafından yürütülen çalışmada, ortaokul çağındaki öğrencilerin bilgisayar oyunlarının akademik davranışları ve sosyal yaşam üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı ortaokullarda öğrenim gören toplam 444 öğrenci oluşturmuştur. Kesitsel tarama modeline dayalı yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formları kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin en çok aksiyon, spor ve zekâ oyunlarını tercih ettiklerini; rol yapma, eğitsel ve platform oyunlarını ise daha az oynadıklarını göstermiştir. Araştırma sonucunda, bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik davranışları üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi bulunmadığı; sosyal yaşam üzerinde ise aileden eleştiri alma, sosyal yalnızlık gibi konularda orta düzeyli etkilerin gözlemlendiği ortaya konmuştur. Bu sonuç, literatürde sıkça dile getirilen “dijital oyunlar akademik başarıyı olumsuz etkiler” ve “sosyal ilişkileri zayıflatır” görüşleriyle kısmen çelişmektedir.

Dursun ve Çapan (2018) tarafından yürütülen çalışmada, ergenlik çağındaki bireylerin dijital oyunlara olan bağımlılıkları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 322 ergen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Psikolojik

İhtiyaçlar Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet ve psikolojik ihtiyaçların dijital oyun bağımlılığını anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Özellikle özerklik ve ilişki kurma ihtiyaçlarının karşılanmasının dijital oyun bağımlılığı riskini azaltıcı bir etkisi olduğu ve bu ihtiyaçların, ergenlerin davranışlarını denetleme becerilerini geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaları, kendilerini yeterli hissetmeleri desteklenmiştir. Bu nedenle, ergen bireylerin hem sosyal hem de bağımsız yönlerini geliştirecek etkinlikler, eğitim programları ve bilgilendirici çalışmalara ihtiyaç duyulmuştur. Aynı zamanda, akıllı telefon kullanımında da dikkatli olunması gerektiği vurgulanmıştır.

Ünsal'ın (2019) yürüttüğü araştırmada, okul öncesi çağıdaki çocukların duygusal zeka düzeyleri ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma, 5-6 yaş grubunda yer alan ve anaokullarında eğitim gören toplam 297 çocuk üzerinde, ilişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formunun yanı sıra, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, doğum sırası, anne ve babanın öğrenim düzeyi ile ebeveynlerin çalışma durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna karşılık, çocukların yaşı ve kardeş sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, bilgisayar oyun bağımlılığının çocukların duygusal zeka gelişimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ferguson ve Wang'ın (2019) yürüttüğü araştırmada, saldırgan içerikli video oyunlarının gençlerin saldırganlık düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Çalışma, Singapur'da yer alan ve yaş ortalaması 11,2 olan toplam 3034 öğrenci üzerinde, uzunlamasına araştırma modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla öğrencilerin oynadıkları oyunların şiddet düzeyi, saldırganlık ve prososyal davranış ölçekleri ile aile ve bireysel özellikleri dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular, saldırgan video oyunları ile saldırgan davranış ya da prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, cinsiyet, aile ortamı ve dürtü kontrolü gibi bireysel ve çevresel faktörlerin saldırganlık üzerinde daha

belirleyici olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, saldırgan içerikli video oyunlarının gençlerde saldırganlığı artırdığına dair bir kanıt elde edilmemiştir.

Hutton, Dudley, Horowitz-Kraus ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemde ekran temelli medya kullanımının çocukların beyin bütünlüğü ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 3–5 yaş arasında, sağlıklı gelişim gösteren toplam 47 çocuk oluşturmıştır. Çocukların ekran süresi, Amerikan Pediatri Akademisi’nin önerdiği “ScreenQ” adlı ebeveyn raporu ölçeği ile ölçülmüş; beyin bütünlüğü ise difüzyon tensör manyetik rezonans görüntüleme (DTI-MRG) yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, daha yüksek ekran süresi puanlarının, beyin bütünlüğünde daha düşük bütünlük ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu yollar, özellikle dil, erken okuryazarlık ve öz-düzenleme becerileri açısından kritik olan sinir ağlarını kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi dönemde yüksek ekran maruziyetinin çocukların erken gelişimsel süreçlerini destekleyen beyin yapılarında olumsuz etkilerle ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur.

Budak (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimlerini ve ebeveynlerin bu süreçte kullandıkları rehberlik stratejilerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmiş ve bu değişkenlerin problem davranışlarla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada geliştirilen “Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi” ve “Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri” ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış; ikinci aşamada ise bu ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi ve çeşitli istatistiksel testlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi kurumlara devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmuş; birinci aşamada 956, ikinci aşamada ise 437 ebeveyn den veri toplanmıştır. Bulgular, okul öncesi çocukların yaklaşık beşte birinin dijital oyun bağımlılık eğilimi gösterdiğini, erkek çocukların kızlara oranla daha fazla bağımlılık eğilimi sergilediğini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin daha çok aktif rehberlik stratejileri uyguladıkları, özellikle annelerin ve eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin bu stratejileri daha sık kullandıkları görülmüştür. Aktif rehberlik stratejilerinin çocuklarda

bağımlılık eğilimini azaltırken, serbest bırakma ve dijital yönlendirme stratejilerinin bağımlılık eğilimini artırdığı saptanmıştır. Ayrıca, çocukların bağımlılık eğilimi puanları arttıkça olumlu sosyal davranışların azaldığı, öfke-agresyon ve kaygı-geri çekilme gibi problem davranışların arttığı bulunmuştur.

Jeong ve arkadaşlarının (2021) yürüttüğü araştırmada, okul öncesi dönemde çevrimiçi oyunlara maruz kalmanın ergenlik döneminde İnternet Oyun Bozukluğu (IGD) riskini artırıp artırmadığı incelenmiştir. Çalışma, Güney Kore’de, yedinci sınıfta okuyan toplam 1.760 öğrenci ile cohort (uzun süreli) gözetim modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Maruz kalan erken oyun deneyimi, okul öncesi dönemde çevrimiçi oyun oynama ile tanımlanmıştır; IGD değerlendirmesi ise DSM-5 kriterlerine dayanan “Internet Game Use Elicited Symptom Screen” ölçeği ile yapılmıştır. Analizlerde, okul öncesi dönemde çevrimiçi oyunlara erken maruz kalmış olanların, daha sonra yapılan iki yıllık takip sonunda yüksek riskli IGD geliştirme olasılığının, geç maruz kalanlara kıyasla yaklaşık 1,7 kat daha fazla olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak çalışma, okul öncesi dönemde oyun maruziyetinin ergenlikte IGD gelişimi için bağımsız bir risk faktörü olabileceğini; bu nedenle bu yaşta çevrimiçi oyunlara erişimin sınırlandırılmasının IGD riskini azaltma potansiyeli taşıyabileceğini ortaya koymaktadır.

Esmeray (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların bilgisayar oyun bağımlılıkları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesindeki okul öncesi kurumlara devam eden 5–6 yaş grubunda 359 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışmada, Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, anne eğitim durumu, aile geliri ve ekran başında geçirilen süreye göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ebeveyn tutumları açısından ise bazı demografik değişkenlere göre farklılıklar bulunmuş; ayrıca demokratik ve aşırı koruyucu tutumların bağımlılık ile pozitif yönde, izin verici tutumun ise negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Otoriter tutum ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Emiroğlu İlvan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 48–72 aylık okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile anne-çocuk ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ve özel anaokullarına/anasınıflarına devam eden toplam 450 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Formu, Budak (2020) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği ve Akgün ve Yeşilirmak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin cinsiyet, yaş, günlük oyun süresi, oyun oynama durumu, dışarıda vakit geçirme sıklığı, annelerin eğitim ve dijital araç kullanma düzeyi, aile yapısı ve gelir durumuna göre farklılaştığını göstermiştir. Öte yandan, okul öncesi eğitim alma süresi, kurum türü, annelerin yaşı ve çalışma durumuna göre farklılık bulunmamıştır. Anne-çocuk ilişkisi açısından ise; çocuğun yaşı, cinsiyeti ve annenin çalışma durumu etkili olmazken, annenin çocukla geçirdiği zaman, ailenin gelir durumu, aile yapısı ve çocuğun dijital oyun oynama süresine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile anne-çocuk ilişkisi arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, bağımlılık eğilimleri arttıkça anne-çocuk ilişkisinin olumsuz yönde arttığını göstermektedir.

Konca, Baltacı ve Akbulut (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi çocukların problemli teknoloji kullanımını ölçmek amacıyla “Problemli Teknoloji Kullanımı Ölçeği – Çocuk Formu (PTUS-YC)” geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ile güvenilirliği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu iki ayrı örneklem oluşturmuştur: Açımlayıcı faktör analizine okul öncesi dönemde gönüllü 357 çocuk, doğrulayıcı faktör analizi, proksimal geçerlik, madde ayırt edicilik ve güvenirlik çalışmalarına ise 402 ebeveyn dahil edilmiştir. Çalışma ölçek geliştirme deseninde yürütülmüş; kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmış, yapı geçerliği için faktör analizleri yapılmış, güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bulgular, ölçeğin “kullanım sürekliliği”, “kontrolü reddetme”, “gelişim üzerindeki etkiler” ve “yoksunluk/kaçış” olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeğin yüksek iç tutarlılık değerlerine sahip

olduğu ve maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, PTUS-YC'nin okul öncesi çocukların problemli teknoloji kullanım eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Tezol, Yıldız ve Yalçın (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi çağıdaki (2-6 yaş) çocukların video oyun oynama alışkanlıkları ile psikososyal iyi oluş durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu Ankara'da bir pediatri polikliniğine başvuran sağlıklı 2-6 yaş arası toplam 210 çocuk (70 video oyuncusu, 140 video oyun oynamayan) ile anneleri oluşturmuştur. Nicel yöntemle yürütülen çalışmada, veri toplamada Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – ebeveyn formu kullanılmıştır. Analizlerde çok değişkenli lojistik regresyonlar yapılmıştır. Bulgular, video oyun oyuncusu çocuklar ile oyun oynamayan çocuklar arasında SDQ skorları açısından (duygusal semptomlar, davranışsal sorunlar, hiperaktivite/dikkat, akran ilişkileri, prososyal davranış ve toplam zorluklar) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını; yani video oyun oynama ile psikososyal iyi oluş arasında güçlü bir ilişki saptanmadığını göstermiştir. Çocuğun erkek olması, ekran süresinin günde bir saatten fazla olması ve ebeveynlerinin video oyunu oynuyor olması video oyunu oynama olasılığını artıran faktörler olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ekranlara ilk maruz kalma yaşı, doğum sırası gibi bazı değişkenler de video oyunu oynama olasılığı ile ilişkilidir. Çalışma, video oyun oynama alışkanlığının okul öncesi dönemde psikososyal iyi oluş üzerinde ya olumlu ya da olumsuz yönlü açık bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmakta; ancak ekran süresi, ebeveyn faktörleri gibi değişkenlerin bu ilişkinin anlaşılmasında önemli olabileceğini önermektedir.

Gölge (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile tercih ettikleri oyun türlerine göre saldırganlık yönelimleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Sultangazi ilçesindeki anaokullarına devam eden 5–6 yaş grubundan 249 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “36–72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği”, “Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği” ve “Çocukların Tercih Ettiği Oyun Türleri Formu” kullanılmıştır. Bulgular, erkek çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi

ile çatışma, sürekli oynama ve hayata yansıtma alt boyutlarında kızlardan daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Ayrıca, başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık ve nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık düzeylerinin de erkeklerde anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, saldırganlık yönelimi ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Genel olarak, dijital oyun bağımlılık eğilimi ile saldırganlık yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bağatarhan (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocuklarda dijital oyun bağımlılık eğilimi ile sosyal yeterlik arasındaki ilişkinin ve bu ilişkide öz-düzenleme becerilerinin aracı (medyatör) rolü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim yılı içinde Aydın şehir merkezinde üç anaokuluna devam eden 4-6 yaş aralığında toplam 310 çocuk (150 kız, 160 erkek) oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Ebeveyn görüşüyle Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (4-6 yaş – anne formu), Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin Sosyal Yeterlik alt ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Nicel yöntemlerle betimleyici istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Sonuçlar, dijital oyun bağımlılık eğilimi ile öz-düzenleme becerileri ve sosyal yeterlik arasında negatif yönde anlamlı korelasyon olduğunu; öz-düzenleme becerileri ile sosyal yeterlik arasında ise pozitif anlamlı ilişki bulunduğunu göstermiştir. Yapısal eşitlik modeline göre, dijital oyun bağımlılık eğilimi doğrudan sosyal yeterlik üzerinde anlamlı etkide bulunmamış, ancak öz-düzenleme becerileri aracılığıyla sosyal yeterliğe dolaylı olarak anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Yani, öz-düzenleme bu ilişkiyi tamamen mediate etmektedir. Araştırma, dijital oyun bağımlılığı eğiliminin öz-düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini ve bu durumun da sosyal yeterlik üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Kara (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülmüş ve Mersin il merkezinde bulunan 4–5 yaş aralığındaki 301 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği”, “Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Bulgular, çocukların dijital oyun bağımlılık düzeylerinin genel olarak “düşük” olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte yaş, kardeş sayısı, anne eğitim durumu ve ailenin sosyoekonomik düzeyi dijital oyun bağımlılık düzeylerinde farklılaşma yaratırken; cinsiyet, baba eğitim durumu ve ebeveynlerin çalışma süreleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akran oyun davranışları açısından ise çocukların olumlu davranışlarının yüksek, olumsuz davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların olumlu akran oyun davranışları ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasında negatif; olumsuz akran oyun davranışları ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasında ise pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Yiğit Şenol, Şenol ve Yaşar (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile sosyal-duygusal gelişimleri ve ebeveyn yönlendirme stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60–72 aylık toplam 142 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Kesitsel desenle yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği, Ebeveynin Dijital Oyun Yönlendirme Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Gelişim için Yaş ve Dönemler Anketi kullanılmıştır. Bulgular, çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi arttıkça sosyal-duygusal gelişim düzeylerinde olumsuz etkilerin görüldüğünü; ebeveynlerin aktif yönlendirme stratejilerinin bağımlılık eğilimini azaltırken, dijital yönelimli ve özgür ebeveyn yönlendirme stratejilerinin bağımlılık eğilimini artırdığını göstermiştir.

Tablo 1. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile İlgili Çalışmaların Özeti

Yazar(lar), Yıl	Yaş Grubu	Örneklem	Yöntem	Bulgular	Sınırlılıklar
Keser ve Esgü (2012)	Ortaokul (11–14)	1467 öğrenci	Tarama modeli	%16,8 bağımlılık; yaş ve cinsiyet anlamlı, sosyoekonomik düzey/sınıf düzeyi etkisiz	Kesitsel, öz-bildirim, tek bölge
Torun, Akçay ve Çoklar (2015)	Ortaokul	444 öğrenci	Kesitsel tarama, anket	En çok aksiyon, spor, zekâ oyunları oynanıyor, akademik davranışlarda düşük, sosyal yaşamda orta düzey etki	Anket verisiyle sınırlı

Yazar(lar), Yıl	Yaş Grubu	Örneklem	Yöntem	Bulgular	Sınırlılıklar
Dursun ve Çapan (2018)	Ergenlik	322 ergen	Çoklu regresyon	Cinsiyet ve psikolojik ihtiyaçlar bağımlılığını yorduyor, özerklik ve ilişki ihtiyacı bağımlılığını azaltıyor	Örneklem sınırlı, kültürel faktörler göz ardı edilmiş
Ünsal (2019)	Okul öncesi (5–6 yaş)	297 çocuk	İlişkisel tarama	Cinsiyet, doğum sırası, ebeveyn eğitimi bağımlılığında anlamlı; yaş/kardeş sayısı etkisiz, bağımlılık duygusal zekâyı olumsuz etkiliyor	Ölçeklerin okul öncesine uyumu tartışmalı
Ferguson ve Wang (2019)	Çocuk (yaş ort. 11,2)	3034 öğrenci (Singapur)	Uzunlamasına	Şiddet içerikli oyunlar ile saldırganlık/prososyal davranış arasında anlamlı ilişki yok aile ortamı ve dürtü kontrolü daha önemli	Kültürel genellenebilirlik sınırlı
Hutton vd. (2019)	Okul öncesi (3–5 yaş)	47 çocuk	DTI-MRG + ScreenQ	Yüksek ekran süresi → beyin bütünlüğünde olumsuzluk, dil, okuryazarlık, öz-düzenleme ile ilgili ağlar etkileniyor	Çok küçük örneklem, uzunlamasına takip yok
Budak (2020)	Okul öncesi	956 ebeveyn (1. aşama), 437 ebeveyn (2. aşama)	Ölçek geliştirme + ilişkisel tarama	Çocukların %20'si bağımlılık eğilimli, erkeklerde daha yüksek, aktif ebeveyn rehberliği bağımlılığı azaltıyor, serbest/dijitale yönlendirme stratejileri artırıyor, bağımlılık arttıkça problem davranışlar artırıyor	Ebeveyn görüşleriyle sınırlı
Jeong vd. (2021)	Okul öncesi maruziyet → ergenlik	1760 öğrenci (Güney Kore)	Cohort, uzun süreli takip	Okul öncesi çevrimiçi oyun maruziyeti, ergenlikte IGD riskini 1,7 kat artırıyor	Sadece Güney Kore örnekleme; kültürel farklılıklar göz ardı edilebilir
Esmeray (2022)	Okul öncesi (5–6 yaş)	359 çocuk + ebeveyn	İlişkisel tarama	Cinsiyet, anne eğitimi, aile geliri, ekran süresine göre farklılık, demokratik/aşırı koruyucu tutum → bağımlılığı artırıyor; izin verici tutum → azaltıyor	Kesitsel; ebeveyn raporlarıyla sınırlı
Emiroğlu İlvan (2022)	Okul öncesi (48–72 ay)	450 çocuk + anneleri	İlişkisel tarama	Bağımlılık eğilimleri cinsiyet, yaş, günlük oyun süresi vb. değişkenlere göre farklılaşıyor, anne-çocuk ilişkisiyle orta düzey pozitif ilişki var (bağımlılık arttıkça ilişki olumsuz etkileniyor)	Anket ve korelasyonla sınırlı, nedensellik kurulamaz

Yazar(lar), Yıl	Yaş Grubu	Örneklem	Yöntem	Bulgular	Sınırlılıklar
Konca, Baltacı ve Akbulut (2022)	Okul öncesi	357 + 402 ebeveyn (iki örneklem)	Ölçek geliştirme	“Problemli Teknoloji Kullanımı Ölçeği” 4 alt boyutlu, geçerli ve güvenilir bulundu	Sadece ebeveyn raporu, farklı bölgelerde test edilmedi
Tezol, Yıldız ve Yalçın (2022)	Okul öncesi (2–6 yaş)	210 çocuk (70 oyuncu, 140 oynamayan) + anneleri	Nicel; lojistik regresyon	Video oyun oynama ile psikososyal iyi oluş arasında anlamlı fark yok, erkek cinsiyet, fazla ekran süresi ve ebeveynin oyun oynaması oyunu artırıyor	Oyun türleri dikkate alınmamış
Gölge (2022)	Okul öncesi (5–6 yaş)	249 çocuk + ebeveyn	İlişkisel tarama	Erkeklerde bağımlılık ve saldırganlık daha yüksek, bağımlılık ile saldırganlık arasında pozitif ilişki	Bölgesel sınırlılık, ebeveyn raporu
Bağatarhan (2023)	Okul öncesi (4–6 yaş)	310 çocuk	Yapısal eşitlik modeli	Bağımlılık eğilimi → öz-düzenleme ve sosyal yeterlikte negatif ilişki, öz-düzenleme sosyal yeterlik üzerinde medyatör	Sadece Aydın örnekleme; kesitsel
Kara (2023)	Okul öncesi (4–5 yaş)	301 çocuk	Tarama modeli	Bağımlılık düzeyleri düşük, yaş, kardeş sayısı, anne eğitimi ve sosyoekonomik düzey farklılaştırıyor, olumlu akran oyunları ile bağımlılık negatif, olumsuz oyunlarla pozitif ilişki	Bölgesel sınırlılık, öz-bildirim
Yiğit Şenol, Şenol ve Yaşar (2023)	Okul öncesi (60–72 ay)	142 çocuk + ebeveyn	Kesitsel	Bağımlılık arttıkça sosyal-duygusal gelişim olumsuz etkileniyor, aktif ebeveyn yönlendirmesi azaltıyor, dijital yönelimli/özgür stratejiler artırıyor	Pandemi koşullarıyla sınırlı, küçük örneklem

Genel olarak incelenen çalışmalar, dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun kullanımının farklı yaş grupları üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak ele almaktadır. Bulgular, özellikle okul öncesi ve ergenlik dönemlerinde oyun bağımlılığının duygusal zekâ, sosyal-duygusal gelişim, benlik algısı, akademik davranışlar, psikolojik ihtiyaçlar ve beyin gelişimi gibi farklı alanlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmaların güçlü yönleri arasında geniş örneklem gruplarıyla yürütülmeleri, uzunlamasına desen kullanmaları, ölçek geliştirme ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarına odaklanmaları ve nörogörüntüleme gibi biyolojik ölçümleri içermeleri sayılabilir. Bununla birlikte, birçok çalışmanın kesitsel veriyle sınırlı olması, öz-bildirim ölçeklerine dayanması ve kültürel

bağlamın etkilerini tam olarak kontrol edememesi önemli sınırlılıklar arasındadır. Genel bir değerlendirmeye, dijital oyun bağımlılığının tek boyutlu bir olgu olmadığı, bireysel (yaş, cinsiyet, psikolojik ihtiyaçlar), ailesel (ebeveyn tutumları, rehberlik stratejileri) ve çevresel (sosyoekonomik düzey, kültürel faktörler) değişkenler tarafından şekillendiği görülmektedir. Bu nedenle ilerleyen araştırmaların, oyun bağımlılığını çok yönlü modellerle ele alması ve özellikle küçük yaş gruplarında boylamsal çalışmalarla desteklenmesi önemli görünmektedir.

Öz-Düzenleme Becerileri Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar

Blackwell, Yeager, Mische-Lawson, Bird ve Cook (2014) tarafından yürütülen çalışmada, küçük yaş grubundaki çocuklara öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasının sınıf ortamında ne derece uygulanabilir olduğu araştırılmıştır. Alert Programı'nın esasları doğrultusunda geliştirilen Ready CLASS Projesi kapsamında, 3-5 yaş aralığında 19 çocuk ve iki öğretmenle sekiz haftalık bir müdahale süreci yürütülmüştür. Grup temelli bilinçlendirme çalışmaları ve sınıf içi etkinliklerle çocukların öz-düzenleme yeterliliklerinin desteklenmesi amaçlanmış; bulgular, bu uygulamaların çocukların duygu tanıma becerileri ve buna bağlı sözcük dağarcıklarında olumlu gelişmelere yol açtığını ve programın uygulanabilirliğini desteklediğini göstermiştir.

Baron, Evangelou, Malmberg ve Melendez-Torres (2017), erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Tools of the Mind müfredatının etkililiğini değerlendiren altı çalışma ve on dört akademik kaydı sistematik biçimde incelemiştir. Bu Campbell sistematik incelemesi, okullarda uygulanmasına yönelik bilgilendirme amacıyla, müfredatın çocukların öz-düzenleme ve akademik becerilerini geliştirmedeki etkinliğine ilişkin kanıtları ele almıştır. Katılımcılar arasında farklı yaş gruplarından, cinsiyetlerden, etnik kökenlerden, özel eğitim durumlarından, dil öğrenme süreçlerinden ve sosyo-ekonomik koşullardan öğrenciler yer almıştır. Çalışmada, Tools of the Mind müfredatının öz-düzenleme ve sınıf içi davranış yönetimi açısından bazı olumlu etkiler ortaya koyduğu, ancak metodolojik sınırlılıklar ve bulgular arasındaki tutarsızlıklar nedeniyle sonuçların genellenebilirliğinin kısıtlı olduğu belirtilmiştir.

Erol ve İvrendi (2018), 48–72 aylık çocukların öz-düzenleme düzeylerini annelerin görüşleri aracılığıyla değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 509 çocukla yürütülen çalışmada geliştirilen ölçek, ‘dikkat’, ‘çalışma belleği’, ‘engelleyici kontrol-duygu’ ve ‘engelleyici kontrol-davranış’ olmak üzere 4 alt boyut ve toplam 20 maddeden oluşmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik açısından uygun olduğu belirlenmiştir.

Ezmeci (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi çocukların öz-düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla ‘Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı’ geliştirilmiş ve bu programın çocukların öz-düzenleme, problem davranış ve sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Ankara’nın Altındağ ve Mamak ilçelerindeki anaokulu ve anasınıflarına devam eden 60–72 aylık toplam 52 çocuk (26 deney, 26 kontrol) ile deney grubundaki iki öğretmen oluşturmuştur. Karma desenle yürütülen çalışmada, nicel boyutta çeşitli ölçeklerden, nitel boyutta ise öğretmen görüşmeleri, çocuk gözlemleri ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Bulgular, ön testte gruplar arasında fark bulunmadığını, son testte ise deney grubu çocuklarının öz-düzenleme becerilerinde anlamlı artış, problem davranışlarında azalma ve sosyal becerilerinde gelişim olduğunu; nitel bulguların da bu sonuçları desteklediğini göstermiştir.

Çelik ve Kamaraj (2020), 60–72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerine ‘Çocuk Katılımlı Eğitim Programı’nın etkisini incelemiştir. İstanbul’da bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde öğrenim gören 28 çocuk deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Çalışmada Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) kullanılmıştır. Program, MEB (2013) okul öncesi müfredatı ve Shier’in (2001) Katılıma Giden Yollar Modeli doğrultusunda hazırlanmış ve beş hafta boyunca haftada üç gün uygulanmıştır. Bulgular, deney grubundaki çocukların öz-düzenleme becerilerinde ve alt boyutlarında (dürtü/dikkat kontrolü, olumlu duyguların yönetimi) anlamlı gelişmeler olduğunu; ön test–son test karşılaştırmalarında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir.

Saraç, Abanoz ve Ogelman (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 60-72 aylık 2091 çocuğun öz-düzenleme becerileri, çocukların cinsiyetleri, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ve annenin çalışma durumuna göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kız çocuklarının öz-düzenleme performansları erkek çocuklara kıyasla tüm boyutlarda ve toplam puanlarda anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin artışıyla birlikte çocukların öz-düzenleme becerilerinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında da artış görülmüştür. Bunun yanında, çalışan annelerin çocuklarının öz-düzenleme becerileri, çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Tutkun, Filiz ve Akbaba (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkiye’de öz-düzenleme konusuna ilişkin yapılan çalışmaların eğilimleri 2000–2020 yılları arasında incelenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 295 çalışma içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Bulgular, özellikle 2010 sonrasında öz-düzenleme alanında yürütülen araştırma sayısında belirgin bir artış yaşandığını göstermektedir. Araştırmaların büyük bölümünde katılımcı grubu olarak üniversite öğrencilerinin tercih edildiği, buna karşılık ilkökul düzeyindeki bireylerle gerçekleştirilen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Yöntem açısından incelendiğinde, nicel çalışmaların nitel araştırmalara kıyasla açık biçimde daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca, öz-düzenleme eğitim programlarını içeren araştırmaların sayısı sınırlı kalmış; bu programların çoğunlukla araştırmacılar tarafından yürütüldüğü, öğretmenlerin uygulayıcı olarak yer aldığı çalışmaların ise oldukça az olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, öğrencilere yönelik öz-düzenleme etkinliklerinin geliştirilmesi, öğretmen, öğrenci ve velilere bilgilendirme ve eğitim programlarının sunulması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Colliver, Harrison, Brown ve Humburg (2022) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada, okul öncesi dönemdeki (2–5 yaş) çocukların serbest oyun süreleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, ebeveynlerin doldurduğu günlük etkinlik çizelgeleri üzerinden çocukların oyun süreleri kaydedilmiş ve hem sessiz oyunlar (örneğin resim yapma, kitap karıştırma gibi sakin etkinlikler) hem de hareketli oyunlar değerlendirilmiştir. Bulgular, bu yapılandırılmamış oyunlara ayrılan

sürenin, özellikle hareketli oyunların, iki yıl sonraki öz-düzenleme düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Ayrıca, elde edilen ilişkilerin çocukların önceki öz-düzenleme düzeyi, sosyoekonomik durum ve bireysel özellikler gibi faktörler kontrol edildiğinde dahi geçerliliğini koruduğu bulunmuştur.

Hautakangas, Kumpulainen ve Uusitalo (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Finlandiya'daki Erken Çocukluk Eğitim ve Bakım kurumlarında öz-düzenleme becerileri düşük düzeyde olan çocuklara yönelik “Kids’ Skills” müdahale programının etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışma, 4-7 yaş arasında yer alan toplam 28 çocuk üzerinde yürütülmüş, bunların 13’ü deney grubuna, 15’i kontrol grubuna atanmıştır. Müdahale programı 10 hafta sürmüş ve çocukların günlük eğitim ortamlarında öğretmenler aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırma bulguları, deney grubundaki çocukların öz-düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Program süresince öğretmenlerin aktif katılımı, olumlu öğretmen-çocuk etkileşimleri ve çocuklara sunulan aşamalı destek, gelişimi kolaylaştırıcı faktörler olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise benzer bir ilerleme gözlenmemiştir. Çalışma, erken çocukluk döneminde yapılandırılmış müdahalelerin öz-düzenleme becerilerini güçlendirmede etkili olabileceğini ve özellikle öğretmen desteğinin bu süreçte kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Arabacı ve Kamaraj (2023) tarafından yapılan çalışmada, 48-72 ay (4-6 yaş) grubundaki 180 okul öncesi çocuk incelenmiş; veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) uygulanmıştır. Çocukların öz-düzenleme becerileri toplam puan ile “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” alt boyutları üzerinden değerlendirilmiştir. Bulgular, çocukların öz-düzenleme toplam puan ortalamasının 39,20; dikkat/dürtü kontrolü alt boyutu ortalamasının 26,63; olumlu duygu alt boyutu ortalamasının ise 12,57 olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çocuklar dikkat/dürtü kontrolü alanında olumlu duygu alanına kıyasla daha başarılı bulunmuşlardır.

Koyuncuoğlu ve Akaroğlu (2023), 4-6 yaş grubundan 303 çocukla yaptıkları araştırmada ekran kullanım alışkanlıkları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. “Problemli Medya Kullanım Ölçeği”, “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-

Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan veriler, ekran süresi ile öz-düzenleme arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca ekran kullanımı cinsiyet ve anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterirken, öz-düzenleme becerileri ise anne-baba eğitim düzeyi ve ekran kullanımına başlama yaşıyla anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur.

Köyceğiz, Gözeler ve Özbey (2023), 48-72 aylık 22 okul öncesi çocukla yürüttükleri çalışmada, içsel motivasyonu destekleyici bir eğitim programının öz-düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüş; veri toplamak için “Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve “Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (Çocuk Formu)” kullanılmıştır. Deney grubuna 5 hafta boyunca, dikkat, problem çözme, benlik algısı, bağımsızlık ve duygu düzenleme temalarını içeren etkinlikler uygulanmıştır. Sonuçta, deney grubundaki çocukların öz-düzenleme becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı ilerlemeler olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öz-Düzenleme ile İlgili Çalışmaların Özeti

Yazar(lar), Yıl	Yaş Grubu	Örneklem	Yöntem / Araçlar	Bulgular	Sınırlılıklar
Blackwell vd. (2014)	3-5 yaş	19 çocuk, 2 öğretmen	Ready CLASS (8 hafta), grup etkinlikleri	Duygu tanıma ve sözcük dağarcığında gelişim, uygulanabilirlik yüksek	Küçük örneklem, kısa süre
Baron vd. (2017)	Farklı yaş grupları	6 çalışma, 14 kayıt (sistemik inceleme)	Campbell incelemesi, <i>Tools of the Mind</i>	Öz-düzenleme ve davranış yönetiminde bazı olumlu etkiler	Tutarsız bulgular, metodolojik sınırlılıklar
Erol ve İvrendi (2018)	48-72 ay	509 çocuk	Ölçek geliştirme (20 madde, 4 alt boyut)	Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sağlandı	Sadece annelerin görüşlerine dayalı
Ezmeci (2019)	60-72 ay	52 çocuk (26 deney, 26 kontrol), 2 öğretmen	“Okul Öncesi Öz-düzenleme Programı”, karma desen	Deney grubunda öz-düzenlemede artış, problem davranışta azalma, sosyal beceride gelişim	Sınırlı örneklem, kısa süre
Çelik ve Kamaraj (2020)	60-72 ay	28 çocuk	Çocuk Katılımlı Eğitim Programı (5 hafta, haftada 3 gün)	Öz-düzenleme ve alt boyutlarda anlamlı gelişim	Küçük örneklem

Yazar(lar), Yıl	Yaş Grubu	Örneklem	Yöntem / Araçlar	Bulgular	Sınırlılıklar
Saraç vd. (2021)	60–72 ay	2091 çocuk	OÖDÖ	Kız çocukları, eğitilmiş ebeveynler ve çalışan annelerin çocukları daha yüksek puan aldı	Kesitsel, sadece nicel
Tutkun vd. (2022)	—	295 çalışma	İçerik analizi (2000–2020)	Araştırmalar 2010 sonrası arttı, çoğunluk üniversite öğrencileriyle, nicel ağırlıklı	Öğretmenlerin uygulayıcı olduğu çalışmalar çok az
Colliver vd. (2022)	2–5 yaş	Boylamsal, ebeveyn raporu	Günlük etkinlik çizelgeleri	Oyun süresi, özellikle hareketli oyunlar, 2 yıl sonraki öz-düzenlemeyi yordadı	Raporlama hatası riski
Hautakangas vd. (2022)	4–7 yaş	28 çocuk (13 deney, 15 kontrol)	“Kids’ Skills” (10 hafta, öğretmen uygulamalı)	Deney grubunda öz-düzenlemede gelişim, öğretmen desteği kritik	Küçük örneklem
Arabacı ve Kamaraj (2023)	48–72 ay	180 çocuk	OÖDÖ	Öz-düzenleme ortalama puan: 39,20, dikkat/dürtü kontrolü daha yüksek	Tanımlayıcı, neden-sonuç yok
Koyuncuoğlu ve Akaroğlu (2023)	4–6 yaş	303 çocuk	Problemlili Medya Kullanım Ölçeği, OÖDÖ, Kişisel Bilgi Formu	Ekran süresi ↑ → öz-düzenleme ↓, cinsiyet ve anne eğitimiyle farklılık	Nedensellik kurulamaz
Köyceğiz vd. (2023)	48–72 ay	22 çocuk	İçsel Motivasyon Programı (5 hafta), OÖDÖ	Deney grubunda öz-düzenleme becerileri anlamlı gelişti	Küçük örneklem, kısa süre

İncelenen araştırmalar, erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerinin hem farklı müdahale programları hem de çevresel faktörler aracılığıyla geliştirilebildiğini göstermektedir. Müdahale programlarının (Ready CLASS, Tools of the Mind, Kids’ Skills, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı, İçsel Motivasyonu Destekleyici Program vb.) genel olarak çocukların dikkat, duygu düzenleme ve davranış kontrolü gibi alanlarda anlamlı gelişmeler sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte bazı çalışmalar (ör. Tools of the Mind) metodolojik sınırlılıklar ve tutarsız sonuçlar nedeniyle genellenebilirlik açısından sınırlı kalmaktadır. Ölçek geliştirme ve geniş örneklemle yürütülen çalışmalar ise öz-düzenleme becerilerinin ölçülmesine ve cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenlerin etkilerine ışık tutmuştur. Bulguların ortak yönü, öz-düzenlemenin hem aile hem de okul temelli faktörlerden etkilendiğini, erken yaşta uygulanan yapılandırılmış programların beceri gelişimini desteklediğini ve öğretmen/ebeveyn katılımının kritik rol oynadığını ortaya koymasındır. Ancak genel olarak, daha uzun süreli, farklı sosyo-kültürel

örneklerle ve öğretmenlerin aktif uygulayıcı olduğu araştırmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Sorumlu Davranma Üzerine Yapılmış İlgili Araştırmalar

Polat ve Dağal (2013) 5–6 yaş grubundaki çocukların sorumluluk davranışlarını ölçmek amacıyla ebeveyn değerlendirmesine dayalı bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmada ölçek başlangıçta 50 madde olarak oluşturulmuş, geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 41 madde ve 10 faktörlü yapıya indirilmiş; ölçeğin iç tutarlılığı ve güvenilirliği raporlanmıştır. Ölçek ebeveynlerin 5-li Likert ile doldurduğu bir formdur ve çocukların ev, çevre, hijyen vb. konulardaki sorumluluk davranışlarını ölçmektedir.

Kuşçu ve arkadaşlarının (2014) araştırmasında, 4-6 yaş grubu okul öncesi çocuklar üzerinde Montessori eğitiminin “sorumluluk alma”, “sırasını bekleme” ve “başladığı işi bitirme” becerilerine etkisi 9 aylık uygulama ile incelenmiştir. Sonuçlar, Montessori eğitimi alan çocukların bu davranışları, geleneksel okul öncesi eğitim alanlara göre daha sık ve belirgin şekilde sergilediklerini göstermiştir.

Chowdhury (2016) çalışmasında, bilim ve teknoloji ile küreselleşmenin toplumsal yaşamı karmaşılaştırması bağlamında ahlak, değerler, etik ve karakter eğitiminin bilim müfredatı ve fen öğretimindeki gerekliliği araştırılmıştır. Makale, bu alanlarda pedagojik ve felsefi çerçeveleri geliştirerek öğretim programlarının nasıl yapılandırılabilirliğini tartışmakta; etik/karakter eğitiminin fen eğitime entegrasyonundaki engelleri ortaya koymakta ve hem Batı’daki modern ahlak eğitimi ile evrensel İslami ahlak değerleri arasındaki teorik karşılaştırmalara yer vermektedir. Sonuç olarak, öğrencilere değer, etik ve karakter bilincini kazandıran öğretim-öğrenme teknikleri önerilmekte; bu yaklaşımların öğrencilerin düşünme becerilerini, etik duyarlılığını ve fen eğitimi içindeki sosyal ve insani yönleri daha iyi kavramasını sağlayacağı vurgulanmaktadır.

Sapsağlam (2017) çalışmasında okul öncesi dönemdeki (3, 4 ve 5 yaş) 60 çocuk ile, çocukların sorumluluk değerine ilişkin algıları “çizdikleri resimler” ve bu resimlere dair sözlü anlatımları yoluyla incelenmiştir. Fenomenolojik (olgubilim) nitel araştırma deseni kullanılmış, veri toplama “çiz-ve anlattır” tekniği ile yapılmıştır; her yaş

grubundan beşer çocukla ayrı ayrı bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, çocukların genel olarak sorumluluk değerini olumlu algıladıklarını; özellikle 4- ve 5-yaş grubunda sorumlulukla ilgili temaların (anne-babaya yardım, bitki/çiçek bakımı, hayvan besleme, kişisel bakım gibi) resim ve anlatımlarda daha detaylı olarak ortaya çıktığını göstermektedir. 3-yaş grubunda ise çizimlerde detayın daha az ve bazılarının karalama düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Araştırma verileri, çocukların sorumluluk kavramını farkında olduklarını ve bu değeri olumlu biçimde benimsediklerini desteklemektedir.

Şahan Aktan ve Şahin (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların sorumluluk kazanma düzeyleri, bu çocukların velilerinin görüşleri aracılığıyla incelenmiştir. Çalışma betimsel nitelikte olup tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği uygulanmış, görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliği örneklem dışı beş veli ile yapılan ön uygulama ile sınanmıştır. Asıl uygulama 31 veli ile gerçekleştirilmiş, velilerin ifadeleri doğrudan alıntılar ile desteklenmiş, betimsel analiz yapılırken ortaya çıkmayan kavram ve temalar içerik analizi ile keşfedilmeye çalışılmıştır. Bulgular, velilerin büyük bir kısmının sorumluluk eğitiminin önemine inandıklarını ve çocuklarının sorumluluk kazanma düzeyini artırmaya dönük çabalara istekli olduklarını göstermektedir.

Altunok Çal'ın (2018) yüksek lisans tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranış düzeyleri incelenmiştir. Nevşehir ilinde görev yapan 195 öğretmen ile yürütülen araştırma, nicel ve nitel boyutları kapsayan betimsel tarama modeline dayalıdır. Bulgular, öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin gerekliliğine dair tutumlarının oldukça olumlu olduğunu ve bu tutumların demografik değişkenlere göre farklılaşmadığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, sorumluluk eğitime yönelik uygulamaları çoğu zaman kullandıklarını belirtmiş ve öğrencilerin sorumluluk davranışlarını genellikle olumlu değerlendirmiştir.

Aarnio-Linnanvuori (2019) tarafından yapılan çalışmada, çevresel farkındalığı yüksek olan 13 Finlandiyalı öğretmenin çevre sorumluluğuna dair görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler, çevresel sorumluluğu hem bireysel hem kolektif düzeyde ele almış, ancak

okul bağlamında öğrencilerin çevreye yönelik hareket alanlarının sınırlı olduğunu düşünmüşlerdir. Araştırmaya göre, çevresel sorumluluğun yalnızca bireysel davranışlara odaklanması, öğrencilere kolektif sorumluluk bilinci kazandırma ve daha geniş çevre eğitimi fırsatlarını değerlendirme açısından bazı sınırlamalara yol açmaktadır. Araştırmanın sonuçları, çevresel sorumluluğun yalnızca bireysel düzeyde ele alınmasının, okul ortamında sunulabilecek çevre eğitimi fırsatlarını kısıtlayabileceğine işaret etmiştir.

Açıkgöz ve Demirci Güler (2021) tarafından yürütülen bu çalışma, ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik sorumluluk düzeylerini ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme araştırmasıdır. Çalışma, 2018–2019 akademik yılında Kayseri ilindeki üç merkezi ilçede gerçekleştirilmiş ve toplam 870 öğrenciden elde edilen veriler üç farklı çalışma grubuna ayrılarak analiz edilmiştir. İlk grup pilot uygulama, ikinci grup keşfedici faktör analizi, üçüncü grup ise doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 4 faktörlü, 17 maddeden oluşan, toplam varyansın %50,83'ünü açıklayan ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87 olan güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Yalçın (2021) tarafından yapılan bu çalışma, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin, öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karma yöntemle (nicel ve nitel), açımlayıcı-açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Nicel veriler için “bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği” ile başarı testi, nitel veriler için ise yarı yapılandırılmış görüşme, metafor, zihin haritası, görsel çalışma yaprağı, gözlem, veli görüşmesi gibi araçlar kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı döneminde, Yalova il merkezinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ortaokuldaki 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bulgulara göre, sorumluluk temelli etkinliklerin, öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmalarında anlamlı olumlu etkileri görülmüştür. Ayrıca, bu tür etkinliklerin öğrencilerin tutum ve sorumluluk bilinci gibi değer-davranış alanlarında pozitif değişim sağladığı, öğrencilerin sosyo-akademik başarılarıyla tutumlarının iyileştiği yönünde verilere rastlanmaktadır.

Köyceğiz Gözeler ve Ergel (2024) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeyleri ile sorumluluk alma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Erzurum ili Yakutiye merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık 367 çocuk oluşturmuştur. Çocukların motivasyon düzeyleri Revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ18) ile, sorumluluk alma davranışları ise Sorumlu Davranma Ölçeği ile ölçülmüştür. Bulgular, çocukların sorumluluk davranışlarının cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyarken; motivasyon düzeyinde okul türü değişkenine göre anasınıfı lehine anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada, çocukların motivasyon düzeyleri ile sorumluluk alma davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiş; motivasyonu yüksek olan çocukların sorumluluk alma davranışlarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Sorumlu Davranma ile İlgili Çalışmaların Özeti

Yazar(lar), Yıl	Yaş Grubu	Örneklem	Yöntem / Araçlar	Bulgular	Sınırlılıklar
Polat ve Dağal (2013)	5-6 yaş	Ebeveyn değerlendirmeleri	Ölçek geliştirme (50 madde → 41 madde, 10 faktör)	Geçerli ve güvenilir ölçek, sorumluluk davranışlarını farklı boyutlarda ölçüyor	Ebeveyn beyanına dayalı, gözleme yer verilmemiş
Kuşçu vd. (2014)	4-6 yaş	Montessori grubu vs. geleneksel grup	Deneyisel (9 ay)	Montessori eğitimi alan çocuklar sorumluluk, sırasını bekleme ve işi tamamlama davranışlarını daha sık sergiledi	Uzun vadeli izleme yapılmamış
Chowdhury (2016)	Genel (kuramsal)	–	Kuramsal/derleme	Fen eğitimine etik/karakter eğitimi entegrasyonunun gerekliliği vurgulanıyor, Batı ve İslam ahlak değerleri karşılaştırılıyor	Ampirik veri yok, kuramsal tartışma
Sapsağlam (2017)	3-5 yaş	60 çocuk	Nitel	Çocuklar sorumluluk değerini olumlu algılıyor, yaş arttıkça temalar daha detaylı	Küçük örneklem, çizim yeteneği sınırlayıcı
Şahan Aktan ve Şahin (2018)	5-6 yaş	31 veli	Nitel, betimsel (yarı yapılandırılmış görüşme)	Veliler sorumluluk eğitiminin önemine inanıyor, destekleyici	Veli görüşlerine dayalı, çocuk davranışları gözlenmemiş

Yazar(lar), Yıl	Yaş Grubu	Örneklem	Yöntem / Araçlar	Bulgular	Sınırlılıklar
Altunok Çal (2018)	Okul öncesi	195 öğretmen	Karma, betimsel tarama	Öğretmenler sorumluluk eğitimini gerekli ve olumlu buluyor, uygulamaları sık kullanıyor	Öğrencilerin davranışları doğrudan ölçülmedi
Aarnio-Linnanvuori (2019)	Öğretmen görüşleri	13 öğretmen (Finlandiya)	Nitel	Çevresel sorumluluk bireysel odaklı, kolektif sorumluluk fırsatları sınırlı	Küçük örneklem, bağlam Finlandiya ile sınırlı
Açıkgöz ve Demirci Güler (2021)	3.-4. Sınıf	870 öğrenci	Ölçek geliştirme (pilot, EFA, CFA)	17 maddelik, 4 faktörlü güvenilir ölçek geliştirildi	Yalnızca Kayseri ilinde uygulanmış
Yalçın (2021)	5. sınıf	2 okul (Yalova)	Karma desen	Sorumluluk temelli etkinlikler başarıyı, tutumları ve değer kazanımını artırdı	Örneklem sınırlı, sadece Sosyal Bilgiler dersi
Köyceğiz Gözeler ve Ergel (2024)	48-72 ay	367 çocuk	İlişkisel tarama	Motivasyon ile sorumluluk davranışı pozitif ilişkili, okul türüne göre fark var	Sadece Erzurum ili, kesitsel veri

İlgili literatür incelendiğinde, sorumluluk değerinin çocuklara kazandırılması konusunda farklı yaş grupları, yöntemler ve eğitim yaklaşımları kullanılarak çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bulgular genel olarak, sorumluluk eğitiminin çocukların değer, tutum ve davranış gelişimine anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmalarda hem öğretmen ve ebeveyn görüşleri hem de çocukların doğrudan performansları değerlendirilmiş; bu da araştırmalara zenginlik katmıştır. Bununla birlikte, bazı çalışmaların yalnızca sınırlı örneklemle (ör. belirli bir il ya da az sayıda okul) yürütülmüş olması ve çapraz kesitsel desenlerin yaygınlığı, bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, sorumluluk davranışlarının büyük ölçüde öznel beyanlara (veli ya da öğretmen görüşleri) dayanması, gözleme dayalı uzunlamasına araştırmalara duyulan ihtiyacı göstermektedir. Tüm araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, gerek fen ve sosyal bilgiler gibi ders içeriklerinde gerekse okul öncesi dönemde farklı etkinlik ve ölçeklerle yürütülen uygulamaların, çocuklarda sorumluluk bilincini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

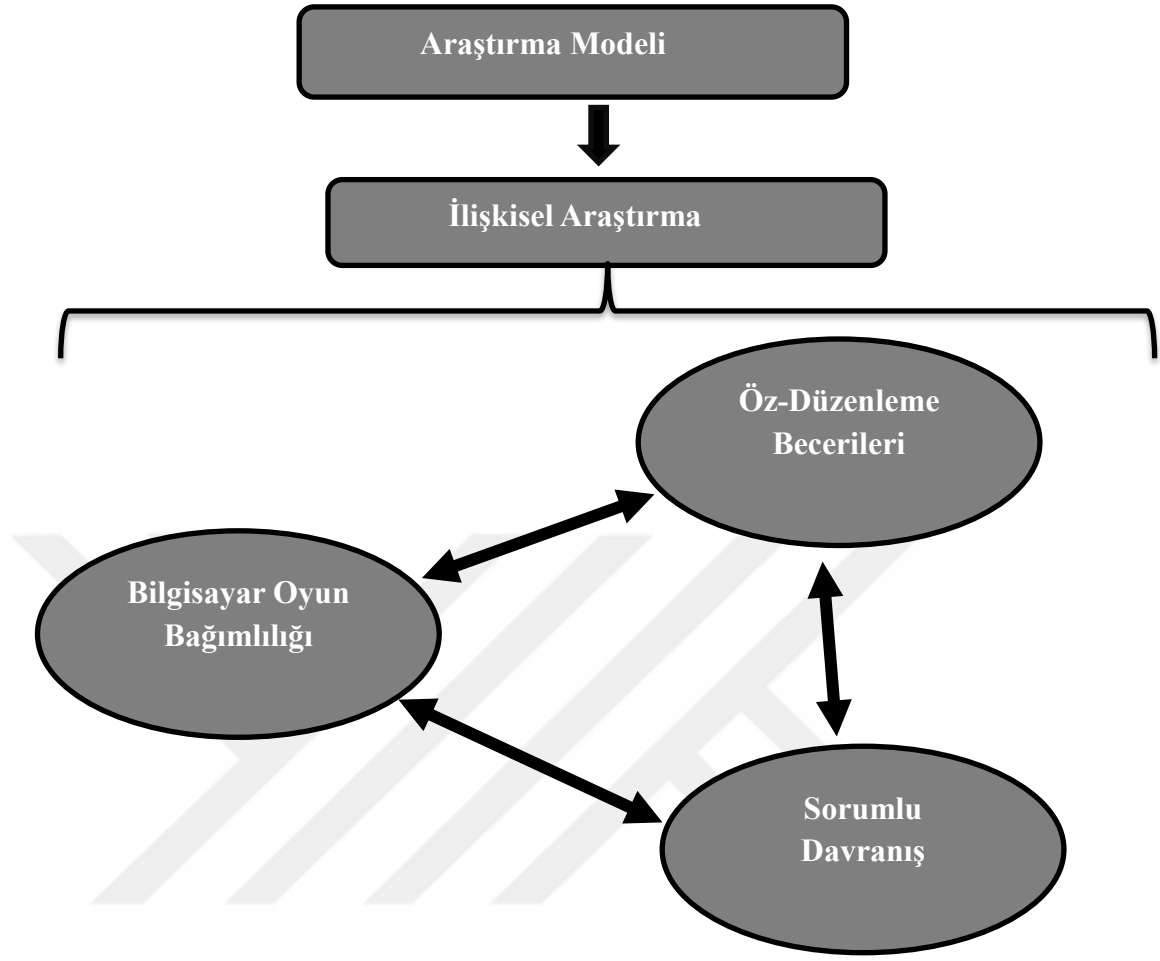
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi kapsamında yer alan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme becerileri ve sorumlu davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim düzeyini ve yönünü belirlemeye yönelik desenlerdir (Karasar, 2022). Bu modelde değişkenler üzerinde herhangi bir deneysel müdahale yapılmamakta; mevcut durum olduğu gibi ele alınmakta ve istatistiksel yöntemlerle değişkenler arası ilişkiler incelenmektedir (Fraenkel vd., 2012). Araştırma modeli doğrultusunda, çalışmada ele alınan değişkenler Şekil 2’de (Hazırlanmıştır) görülmektedir. Araştırmada bağımsız değişkenler bilgisayar oyun bağımlılığı; bağımlı değişkenler ise öz-düzenleme becerileri ile sorumlu davranış düzeyleri olarak belirlenmiştir. Bu desenin tercih edilme nedeni, bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranış gibi psikososyal değişkenler arasındaki bağın doğal koşullar altında ortaya konulmak istenmesidir. Ayrıca ilişkisel model, elde edilen nicel bulguların değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamada güçlü kanıtlar sunmasına ve sonuçların farklı örneklemelere genellenebilir nitelik kazanmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2022; Creswell ve Creswell, 2018). Bu bağlamda, çalışmada ilişkisel modelin tercih edilmesi, çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranışlarıyla olan ilişkilerin istatistiksel olarak incelenmesini mümkün kılmaktadır.



Şekil 2. Araştırma Modeli Doğrultusunda Çalışmada Ele Alınan Değişkenler

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan MEB'e bağlı okul öncesi kurumuna devam eden özel eğitim gereksinimi bulunmayan ve kronik hastalığı olmayan 60-72 aylık 200 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım için ebeveyn izni alınan, bilgisayara sahip ve bilgisayar kullanımı bulunan 60-72 aylık çocuklardan ulaşılabilir olanlar, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan çocuklar ile bu çocukların ebeveynlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 4 ve Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	99	49.5
	Erkek	101	50.5
Doğum Sırası	İlk	85	42.5
	Ortanca veya Ortancalardan Biri	39	19.5
	Son	76	38.0
Evdeki Çocuk Sayısı	1 çocuk	33	16.5
	2 çocuk	94	47.0
	3 çocuk	57	28.5
	4 çocuk ve fazlası	16	8.0
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	1 yıl	152	76.0
	2 yıl	48	24.0
Toplam		200	100.0

Tablo 4 incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan çocukların %49.5’i kız (n=99), %50.5’i ise erkek (n=101) olup, cinsiyet dağılımının dengeli olduğu görülmektedir. Doğum sırasına göre dağılım incelendiğinde, çocukların %42.5’i ilk çocuk (n=85), %19.5’i ortanca çocuk (n=39) ve %38.0’ı son çocuk (n=76) konumundadır. Bu bulgu, çalışma grubunda ilk ve son çocukların daha yüksek oranda temsil edildiğini göstermektedir. Evdeki çocuk sayısı bakımından, çocuklar %47.0’ı iki çocuklu (n=94), %28.5’i üç çocuk (n=57), %16.5’i tek çocuklu (n=33) ve %8.0’i dört ya da daha fazla çocuklu (n=16) ailelerden gelmektedir. En yüksek oran iki çocuklu ailelere aittir. Çocukların okul öncesi eğitim alma süresi incelendiğinde ise %76.0’ının bir yıl (n=152),

%24.0'ünün ise iki yıl (n=48) okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Bu bulgu, büyük çoğunluğun sadece bir yıl okul öncesi eğitim aldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	n	%
Anne / Baba	Birlikte	180	90.0
	Boşanmış	20	10.0
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	45	22.5
	Lise	83	41.5
	Üniversite ve üstü	72	36.0
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	33	16.5
	Lise	82	41.0
	Üniversite ve üstü	85	42.5
Anne Meslek	Ev hanımı	145	72.5
	Memur	31	15.5
	İşçi	24	12.0
Baba Meslek	Memur	81	40.5
	İşçi	34	17.0
	Serbest	58	29.0
	Diğer	27	13.5
Toplam		200	100.0

Tablo 5 incelendiğinde; çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin medeni durumlarına göre, %90.0'ının (n=180) anne-babasının birlikte olduğu, %10.0'ının (n=20) ise boşanmış olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma grubundaki çocukların büyük çoğunluğunun evli ebeveynlerle yaşadığını göstermektedir. Anne öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde de annelerin %22.5'i (n=45) ilköğretim, %41.5'i (n=83) lise, %36.0'ı (n=72) ise üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip olduğu öne çıkmaktadır. Bu bulgu, annelerin çoğunluğunun lise ve üzeri düzeyde öğrenime sahip olduğunu göstermektedir. Anne mesleği dağılımına bakıldığında, annelerin %72.5'inin (n=145) ev hanımı, %15.5'inin (n=31) memur ve %12.0'sinin (n=24) işçi olarak çalıştığı belirlenmiştir. Çalışma grubundaki annelerin büyük bir kısmının çalışma hayatına katılmadığı dikkat çekmektedir. Baba öğrenim durumu incelendiğinde, babaların %16.5'inin (n=33) ilköğretim, %41.0'ının (n=82) lise ve %42.5'inin (n=85) üniversite ve

üzeri öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu dağılım, babaların çoğunluğunun lise ve üniversite düzeyinde öğrenime sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Baba mesleği açısından ise babaların %40.5'i (n=81) memur, %17.0'si (n=34) işçi, %29.0'ı (n=58) serbest meslek sahibi ve %13.5'i (n=27) ise diğer meslek gruplarında yer almaktadır. Bu bulgu, araştırma grubundaki babaların en çok memur ve serbest meslek gruplarında yoğunlaştığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveynlerin büyük bir kısmının birlikte yaşadığı, annelerin çoğunluğunun ev hanımı olduğu ve ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin genellikle lise ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun orta düzey sosyo-ekonomik özellikler taşıdığına işaret etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin geçerli, güvenilir ve araştırma amaçlarına uygun biçimde elde edilebilmesi için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.

Çalışma grubundaki çocuklara ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Araştırmanın temel değişkenlerini ölçmek üzere ise geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış üç standart ölçek kullanılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerini belirlemek amacıyla Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği'ne, sorumlu davranma düzeylerini ölçmek için Sorumlu Davranışlar Ölçeği'ne ve öz-düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla da Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne başvurulmuştur. Her bir ölçeğin kapsamı, yapı özellikleri, puanlama sistemi ve psikometrik özellikleri ilgili alt başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik bilgiler, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, çalışma kapsamında yer alan çocukların cinsiyet, yaş (aylık), doğum sırası, kardeş sayısı,

anne-babanın birliktelik durumu ve anne-baba öğrenim düzeyi ile ilgili bilgileri içermektedir.

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Çalışmanın bilgisayar oyun bağımlılığına ilişkin verileri, Horzum, Ayas ve Çakır Balta (2008) tarafından tasarlanan, Ünsal ve Ulutaş (2019) tarafından okul öncesi dönem çocuklarına uyarlanan “Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ünsal ve Ulutaş (2019) ölçeğin 5-6 yaş çocukları için uyarlamasını yapmıştır. İlk tasarlanan haliyle 5’li Likert değerlendirme şekline sahip olan ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurularak 3’lü Likert “katılmıyorum”, “biraz katılıyorum” ve “çok katılıyorum” şeklinde değerlendirilmektedir. Çocukların her soruya nasıl katıldıklarının cevabını belirlemek için “boş bardak”, “yarı dolu bardak”, “tam dolu bardak” şeklinde görsel temsiller oluşturulmuştur. Çocukların maddelere yönelik yanıtlarını “katılmıyorum (boş bardak)”, “biraz katılıyorum (yarı dolu bardak)”, “çok katılıyorum (tam dolu bardak)” şeklinde görsel temsillerden tercih ettiklerini göstererek ifade etmeleri sağlanmıştır (Bkz. Ek 1). Çocukların maddelere yönelik yanıtları, bu görsel temsiller aracılığıyla alınmış ve ölçeğin uygulanma süreci, araştırmacı tarafından birebir yürütülmüş; çocukların yanıtları doğrudan kaydedilip değerlendirilmiştir. Uygulama sırasında, ölçek yönergelerine standart biçimde uyulmuş, tüm çocuklara aynı koşullar sağlanmış ve araştırmacının yönlendirici ya da yorumlayıcı tutum sergilememesine özen gösterilmiştir. Böylece ölçme sürecinde gözlemci yanlılığının en aza indirilmesi hedeflenmiştir.

Ölçeğin faktör analizi sonucunda, iki faktörlü olduğu bulunmuştur. Birinci faktörün toplam varyansın %53,8’ini, ikinci faktörün %28,7’sini, her iki faktörün ise toplam varyansın %82,5’ini açıkladığı belirlenmiştir. Birinci faktörü 15 maddeden (3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21) ve ikinci faktörün ise 5 maddeden (1, 4, 5, 8, 20) oluştuğu saptanmıştır. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .66- .88 arasında, ikinci faktördeki maddelerin yük değerleri ise .74 - .81 arasında değişmektedir. Bu kapsamda faktörlerdeki madde içeriklerine göre birinci faktör “isteklilik”, ikinci faktör “engellenme” olarak adlandırılmıştır. İlk faktörü temsil eden isteklilik boyutu,

sürekli bilgisayar oyunu oynama durumlarını göstermektedir. İkinci faktörü temsil eden engellenme boyutu ise bilgisayarda oyun oynama davranışının kısıtlanmasını ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri ölçek toplamında .98, birinci faktör için .98, ikinci faktör için .92 ve iki yarı test korelasyonu .97 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen DFA uyum değerlerinin $X^2=804,44$; $sd=169$, $p=.00$, $X^2/sd=4.76$ olduğu görülmüştür. X^2/sd değerinin beş veya daha az olmasının kabul edilebilir olduğu ve bu yapıyı desteklediği belirtilmiştir (Ünsal ve Ulutaş, 2019). Ölçekten alınan puanların artması çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığının yükseldiğini, puanların azalması ise bağımlılık düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Sorumlu Davranışlar Ölçeği (SDÖ)

Çalışmanın çocukların sorumlu davranma düzeyine ilişkin verileri, Altunok Çal ve Yeşil (2019) tarafından okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş Sorumlu Davranışlar Ölçeği (SDÖ) ile toplanmıştır. Sorumlu Davranışlar Ölçeği, 5’li Likert tipi bir ölçek olup tek boyutta toplanan 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler tarafından doldurulmakta ve her öğretmenin sınıfındaki çocukların sorumlu davranış gösterme düzeylerini kendi gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilmektedir. Ölçek maddeleri değerlendirme sürecinde “(1) Çok Kötü”, “(2) Kötü”, “(3) Orta”, “(4) İyi” ve “(5) Çok İyi” şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar ise en düşük 44 puan ve en yüksek 220 puan şeklindedir (Bkz. Ek 3).

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .58 ile .79 arasında değiştiği ve ölçek kapsamına alınan maddelerin toplam varyansın %49,09’unu açıkladığı ortaya konmuştur. Geliştirme çalışmasında, ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerinin $.80 \leq \alpha < 1.00$ olması ile ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınan puanların artması çocukların sorumlu davranış düzeylerinin yüksek olduğunu, puanların azalması ise sorumluluk düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmektedir.

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği

Çalışma grubundaki çocukların öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne başvurulmuştur. Bu ölçek, dört-altı yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemeye yönelik olup 22 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleğidir. Birinci faktörün 8 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), ikinci faktör 9 maddeden (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) ve üçüncü faktörün ise 5 maddeden (18, 19, 20, 21, 22) meydana gelmektedir (Bkz. Ek 2).

Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .94, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise .87 ile .91 arasında bulunmuştur. Ayrıca test-yarı güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Guttman Lambda (Li) yöntemine göre güvenilirlik katsayıları .90 ile .96 arasında değişmektedir. Alt boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri Engelleyici Kontrol için $\alpha=.78$, Dikkat için $\alpha=.96$ ve Çalışma Belleği için $\alpha=.93$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=.93$ düzeyindedir. Bu değerler, ölçeğin hem toplam hem de alt boyut düzeyinde yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanların artması, çocukların öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu; puanların azalması ise öz-düzenleme becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, kullanılacak ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılarla e-posta yoluyla iletişim kurulmuş ve her bir ölçeğin araştırmada kullanımına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacıya verilen her üç ölçek sahibi tarafından verilen onaylar doğrultusunda (Bkz. Ek 4, Ek 5, Ek 6) çalışmanın veri toplama aracı olarak düzenlenmiştir. Ayrıca çalışmanın sahada yürütülebilmesi için de Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler temin edilmiştir (Bkz. Ek 1) Çalışmanın etik açıdan uygunluğunun beyanı için de Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Kurulu'ndan Etik Kurul İzni (08.10.2024 tarihli ve 01-27 karar sayısı) alınmıştır (Bkz. Ek 8).

Çalışma grubundaki çocukların araştırmaya dâhil edilmesi sürecinde hem ebeveynlerinden hem de öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılımlarına ilişkin onamları alınmıştır (Bkz. Ek 9, Ek 10). Uygulama yapılacak okulların yönetici ve öğretmenleri ile çalışmanın amacı, süreci ve uygulama şekli üzerine görüşmeler yapılmış, uygulamanın gerçekleştirileceği gün ve saatler bu doğrultuda planlanmıştır.

Araştırmacı tarafından araştırmaya katılmayı kabul eden her çocuk ile olası dikkat kaybı veya dışsal faktörlerden etkilenmemek adına sınıf dışında ayrı bir odada birebir görüşülerek Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği uygulanmış ve bu süreçte çocuk katılımına uygun yaklaşımların sergilenmesine özen gösterilmiştir. Bu ölçeğin veri toplama süreci, her çocuk için ortalama 10 dakika sürmüştür.

Kişisel Bilgi Formu yanında Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ile Sorumlu Davranışlar Ölçeği de her çocuk için okul öncesi öğretmenleri tarafından birebir doldurulmuştur. Öğretmenlerin çocuklarla günün büyük bir bölümünü geçirmeleri ve onların davranışlarını doğal ortamda gözlemleme imkânına sahip olmaları sebebiyle, bu tercihin ölçümlerin daha nesnel ve güvenilir biçimde yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Böylece ölçekler, öğretmen gözlemlerine dayalı olarak doldurulmuş ve çocukların davranışlarının daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Veriler 13.01.2025 ile 28.04.2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Tüm süreç, verilerin gizliliği, katılımcıların haklarının korunması ve etik ilkelere bağlı kalınması esas alınarak sistematik biçimde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, çocukların ve ebeveynlerin kimlik bilgilerinin açığa çıkmasına imkân vermeyecek biçimde güvence altına alınmış ve yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda analiz edilmek üzere düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS 23) kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle veri seti incelenerek, eksik ya da hatalı veri bulunup bulunmadığı kontrol edilmiş ve bu tür veriler, çalışma kapsamı dışında

birakılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçeklerden Alınan Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	n	Çarpıklık	Basıklık
İsteklilik Boyutu	200	1.341	1.956
Engelleme Boyutu	200	.647	-.292
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam	200	1.142	1.120
Engelleyici Kontrol Boyutu	200	-.915	.493
Dikkat Boyutu	200	-1.017	1.709
Çalışma Belleği Boyutu	200	-2.111	5.708
Öz-Düzenleme Ölçeği Toplam	200	-1.376	3.130
Sorumlu Davranışlar Ölçeği Toplam	200	-1.214	2.391

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların dağılımlarının normalliğini değerlendirmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Genel kabul gören ölçütlere göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması dağılımın yaklaşık olarak normal kabul edilebileceğini, -2 ile +2 aralığındaki değerlerin ise normallikten hafif sapma gösterdiğini ancak analizler için kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir (George ve Mallery, 2010). Analiz sonuçları, bazı alt boyutlar ile toplam puanlarda normallikten anlamlı sapmalar olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, istatistiksel değerlendirmelerde parametrik yöntemler yerine non-parametrik testler tercih edilmiştir. Yapılan analiz ve incelemeler sonucunda, çalışma verileri aşağıdaki istatistiksel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi, bilgisayar oyun bağımlılığı ile sorumlu davranma düzeyleri arasındaki ilişkiyi, bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme becerileri ve sorumlu davranışlar arasındaki ilişkiyi ve

öz-düzenleme becerileri ile sorumlu davranma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon Analizi; bilgisayar oyun bağımlılığının çocukların öz-düzenleme becerileri (Engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam düzey) ile sorumlu davranışları üzerindeki etkilerini birlikte incelemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA); yaş, cinsiyet, anne-baba birlikteliği ve okul öncesi eğitim süresi gibi ikili gruplara göre bilgisayar oyun bağımlılığı ve alt boyutlarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi; doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı ve anne-baba öğrenim durumu gibi üç veya daha fazla gruba ayrılmış değişkenler açısından bilgisayar oyun bağımlılığı ve alt boyutlarını karşılaştırmak için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine dair bulgular yer almaktadır.

Çalışma grubundaki çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	ss
İsteklilik	200	15.00	39.00	21.24	4.98
Engelleme	200	5.00	15.00	9.15	2.60
Toplam	200	20.00	54.00	30.39	7.09

Tablo 7’de yer alan tanımlayıcı istatistik puanları incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğinin isteklilik boyutundaki puan ortalamalarının ($\bar{X} = 21,24$) düşük ile orta düzey arasında, engelleme boyutundaki ortalamalarının ($\bar{X} = 9,15$) orta düzeyde ve ölçeğin genel puan ortalamasının ($\bar{X} = 30,39$) düşük ile orta düzey arasında olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların bilgisayar oyunlarına yönelik istekli davranışlar gösterdiği, oyun süresini sınırlandırmada orta düzeyde zorlandığı ve genel bağımlılık düzeylerinin ölçekteki üst sınırın oldukça altında seyrettiği söylenebilir. Bu bulgular, bilgisayar oyunu oynama davranışının yaygın olduğunu göstermekle birlikte, henüz klinik düzeyde bir bağımlılık riskine ulaşmadığının ifadesi niteliğindedir.

Tablo 8. Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Öz-Düzenleme Becerileri	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Engelleyici Kontrol Boyutu	200	12.00	40.00	31.82	5.79
Dikkat Boyutu	200	9.00	45.00	35.06	6.42
Çalışma Belleği Boyutu	200	8.00	25.00	22.50	3.12
Toplam	200	29.00	110.00	89.38	13.31

Tablo 8’de yer alan tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin engelleyici kontrol boyutundaki puan ortalamalarının ($\bar{X} = 31,82$) yüksek düzeyde olduğu, dikkat boyutundaki ortalamalarının ($\bar{X} = 35,06$) yine yüksek düzeyde olduğu ve çalışma belleği boyutundaki ortalamalarının ($\bar{X} = 22,50$) oldukça gelişmiş bir düzeye işaret ettiği görülmektedir. Ölçeğin genel puan ortalaması da ($\bar{X} = 89,38$) çocukların öz-düzenleme becerilerinin genel anlamda yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcı çocukların öz-düzenleme becerilerinin tüm alt boyutlarda güçlü olduğu ve bu becerilerin gelişimsel olarak desteklenmiş olduğu söylenebilir. Bu durum, çocukların dikkatlerini yönetme, dürtülerini kontrol etme ve bilişsel süreçlerini etkili bir şekilde kullanabilme kapasitelerine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 9. Çocukların Sorumlu Davranışlar Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Sorumlu Davranma Düzeyi	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Toplam	200	92.00	220.00	182.62	23.44

Tablo 9’da yer alan tanımlayıcı istatistik puanları incelendiğinde, Araştırmaya katılan çocukların Sorumlu Davranışlar Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X} = 182,62$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, çocukların görevlerini yerine getirme, kurallara uyma ve başkalarına karşı sorumluluk taşıma gibi davranışlarda genel olarak başarılı olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı (isteklilik, engellenme ve toplam düzey) ile öz-düzenleme becerileri (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol ve toplam düzey) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Bu soru doğrultusunda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği’nin alt boyutları ve toplamı ile Öz-Düzenleme Becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği’nin Alt Boyutları ve Toplamı ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı		Engelleyici Kontrol Boyutu	Dikkat Boyutu	Çalışma Belleği Boyutu	Öz-Düzenleme Toplam
İsteklilik Boyutu	r	-.45	-.48	-.32	-.51
	p	.000**	.000**	.000**	.000**
	n	200	200	200	200
Engelleme Boyutu	r	-.46	-.48	-.25	-.52
	p	.000**	.000**	.000**	.000**
	n	200	200	200	200
Toplam	r	-.49	-.53	-.31	-.57
	p	.000**	.000**	.000**	.000**
	n	200	200	200	200

**p<.001

Tablo 10’da çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği’nin alt boyutları ile Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş olup elde edilen analiz sonuçlarına göre, Bilgisayar Oyun Bağımlılığı’nın İsteklilik boyutu ile engelleyici kontrol ($r = -.45$, $p < .001$) ve dikkat ($r = -.48$, $p < .001$) arasında orta düzeyde; çalışma belleği ($r = -.32$, $p < .001$) ile orta düzeyin alt sınırında; öz-düzenleme toplam puanı ($r = -.51$, $p < .001$) ile ise orta-yüksek düzeyde negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Hinkle, Wiersman ve Jurs’a göre (1979) .00 ile .30 arası çok düşük; .30 ile .50 arası düşük; .50 ile .70 arası orta; .70 ile .90 arası yüksek; .90 ile 1.00 arası ise çok

yüksek olarak yorumlanmaktadır. Hopkins'e (1997) göre ise .00-.10 arası göz ardı edilebilir; .10-.30 arası küçük; .30-.50 arası orta; .50-.70 arası yüksek; .70-.90 arası çok yüksek; .90-1.00 arası ise mükemmel ilişki olarak yorumlanmaktadır (Howell, 1997). Bu bulgu, çocukların bilgisayar oyun oynama istekliliği arttıkça öz-düzenleme becerilerinin özellikle engelleyici kontrol ve dikkat alanlarında belirgin şekilde azaldığını göstermektedir. Engelleme boyutu ile engelleyici kontrol ($r = -.46, p < .001$) ve dikkat ($r = -.48, p < .001$) arasında orta düzeyde; çalışma belleği ($r = -.25, p < .001$) ile düşük düzeyde; öz-düzenleme toplam puanı ($r = -.52, p < .001$) ile ise orta-yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, oyun oynama davranışını engelleme düzeyi yükseldikçe özellikle öz-düzenleme toplam becerilerinde azalma yaşandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bilgisayar oyun bağımlılığı toplam puanı ile engelleyici kontrol ($r = -.49, p < .001$) arasında orta düzeyde; dikkat ($r = -.53, p < .001$) ve öz-düzenleme toplam puanı ($r = -.57, p < .001$) ile orta-yüksek düzeyde; çalışma belleği ($r = -.31, p < .001$) ile ise düşük-orta düzeyde negatif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgular genel olarak, çocukların oyun bağımlılığı düzeyleri yükseldikçe öz-düzenleme becerilerinin özellikle dikkat ve öz-düzenleme toplam puanı açısından anlamlı biçimde azaldığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak sonuçlar, bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme becerileri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bağcı-Çetin, 2023).

Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı (isteklilik, engellenme ve toplam düzey) ile sorumlu davranma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” Bu soru doğrultusunda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin alt boyutları ve toplamı ile Sorumlu Davranma Düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamı ile Sorumlu Davranışlar Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı		Sorumlu Davranışlar Toplam
İsteklilik Boyutu	r	-.53
	p	.000**
	n	200
Engelleme Boyutu	r	-.54
	p	.000**
	n	200
Toplam	r	-.58
	p	.000**
	n	200

**p<.001

Tablo 11'de Bilgisayar Oyun Bağımlılığı alt boyutları ile çocukların sorumlu davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, Bilgisayar Oyun Bağımlılık Ölçeği'nin alt boyutlarının tamamı ile sorumlu davranışlar arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$). Bilgisayar Oyun Bağımlılığı'nın İsteklilik boyutu ile sorumlu davranışlar arasında orta-yüksek düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır ($r = -.53$, $p < .001$). Bu bulgu, çocukların oyun oynama istekliliği arttıkça sorumlu davranışlarının anlamlı biçimde azaldığını göstermektedir. Engelleme boyutu ile sorumlu davranışlar arasındaki ilişki de orta-yüksek düzeyde negatif bulunmuştur ($r = -.54$, $p < .001$). Bu sonuç, oyun davranışının engellenmesiyle ortaya çıkan olumsuz duygular yükseldikçe çocukların sorumlu davranışlarında da düşüş yaşandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bilgisayar oyun bağımlılığı toplam puanı ile sorumlu davranışlar arasında orta-yüksek düzeyde negatif ilişki saptanmıştır ($r = -.58$, $p < .001$). Bu bulgu, çocukların genel oyun bağımlılığı düzeyi yükseldikçe sorumlu davranışlarının belirgin biçimde azaldığını göstermektedir.

Tablo 12. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplamı ile Sorumlu Davranışlar Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği		Sorumlu Davranışlar Toplam
Engelleyici Kontrol Boyutu	r	.64
	p	.000**
	n	200
Dikkat Boyutu	r	.73
	p	.000**
	n	200
Çalışma Belleği Boyutu	r	.51
	p	.000**
	n	200
Toplam	r	.78
	p	.000**
	n	200

**p<.001

Tablo 12'de çocukların Öz-Düzenleme Becerileri alt boyutları ile sorumlu davranış sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizlere göre, öz-düzenleme becerilerinin tüm alt boyutları ile sorumlu davranışlar arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$). Engelleyici kontrol boyutu ile sorumlu davranışlar arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r = .64$, $p < .001$). Bu bulgu, çocukların engelleyici kontrol becerileri geliştikçe sorumlu davranışlarının da arttığını göstermektedir. Dikkat boyutu ile sorumlu davranışlar arasındaki ilişki ise çok yüksek düzeyde pozitif bulunmuştur ($r = .73$, $p < .001$). Bu sonuç, çocukların dikkat sürdürebilme becerileri yükseldikçe sorumlu davranışlarının anlamlı biçimde arttığını ortaya koymaktadır. Çalışma belleği boyutu ile sorumlu davranışlar arasındaki ilişki orta-yüksek düzeyde pozitif ve anlamlıdır ($r = .51$, $p < .001$). Bu bulgu, çocukların çalışma belleği becerileri geliştikçe sorumlu davranış düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Genel öz-düzenleme toplam puanı ile sorumlu davranışlar arasında ise çok yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .78$, $p < .001$). Bu bulgu, çocukların genel öz-düzenleme becerilerinin, sorumlu davranışları üzerinde güçlü bir belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı (isteklilik, engellenme ve toplam düzey), öz-düzenleme (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol ve toplam düzey) ve sorumlu davranma becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” Bu soru doğrultusunda Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Öz-Düzenleme ile Sorumlu Davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyen analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13. Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Öz-Düzenleme ve Sorumlu Davranış Üzerindeki Genel Etkisine İlişkin MANOVA Sonuçları

Etki	Wilks' Λ	$F(5,194)$	p	Kısmi η^2
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	.72	7.85	<.001	.14

Tablo 13’te görüldüğü üzere, yapılan çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonucunda, bilgisayar oyun bağımlılığının öz-düzenleme becerilerinin üç boyutu (dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği) ve toplam düzeyi ile sorumlu davranış becerileri üzerinde genel düzeyde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur (Wilks' $\Lambda = .72$, $F(5,194) = 7.85$, $p < .001$, kısmi $\eta^2 = .14$). Kısmi eta-kare değerine göre bu etkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bilgisayar oyun bağımlılığının çocukların öz-düzenleme ve sorumlu davranışlarını birlikte anlamlı düzeyde ve orta büyüklükte bir etkiyle yordadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Bilgisayar Oyun Bağımlılığının Öz-Düzenleme Alt Boyutları ve Toplamı ile Sorumlu Davranış Üzerindeki Etkisine Ait Tekil Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken	$F(2,197)$	P	Kısmi η^2	β (yönü)
Engelleyici Kontrol Boyutu	37.10	<.001	.16	-.32
Dikkat Boyutu	42.11	<.001	.18	-.35
Çalışma Belleği Boyutu	21.45	<.001	.10	-.27
Öz-Düzenleme Toplam	50.56	<.001	.20	-.40
Sorumlu Davranış	63.83	<.001	.24	-.48

Tablo 14'te görüldüğü üzere, yapılan tekil etki analizleri sonucunda bilgisayar oyun bağımlılığının öz-düzenleme ve sorumlu davranışın tüm boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Öz-düzenleme becerisinin alt boyutlarından engelleyici kontrol üzerinde bilgisayar oyun bağımlılığının anlamlı ve orta düzeyde bir etkisi bulunmuştur ($F(2, 197) = 37.10, p < .001, \text{kısmi } \eta^2 = .16, \beta = -.32$). Bu bulgu, bağımlılık düzeyi arttıkça engelleyici kontrol becerisinin azaldığını göstermektedir. Dikkat becerisi üzerinde de bilgisayar oyun bağımlılığının anlamlı ve orta düzeyde bir etkisi vardır ($F(2, 197) = 42.11, p < .001, \text{kısmi } \eta^2 = .18, \beta = -.35$). Buna göre oyun bağımlılığı arttıkça dikkat becerilerinde düşüş yaşanmaktadır. Çalışma belleği üzerinde ise bağımlılığın anlamlı ve düşük-orta düzeyde bir etkisi saptanmıştır ($F(2, 197) = 21.45, p < .001, \text{kısmi } \eta^2 = .10, \beta = -.27$). Bu bulgu, bağımlılık düzeyi yükseldikçe çalışma belleği becerisinin zayıfladığını ortaya koymaktadır. Öz-düzenleme toplam puanı üzerinde ise bilgisayar oyun bağımlılığının anlamlı ve orta düzeyin üzerinde bir etkisi olduğu görülmüştür ($F(2, 197) = 50.56, p < .001, \text{kısmi } \eta^2 = .20, \beta = -.40$). Bu sonuç, oyun bağımlılığı arttıkça öz-düzenleme becerilerinin genel olarak azaldığını göstermektedir. Ayrıca, bilgisayar oyun bağımlılığı sorumlu davranış becerisi üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkiye sahiptir ($F(2, 197) = 63.83, p < .001, \text{kısmi } \eta^2 = .24, \beta = -.48$). Bu bulgu, oyun bağımlılığı arttıkça çocukların sorumlu davranış düzeylerinde belirgin ve güçlü bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bilgisayar oyun bağımlılığının erken çocukluk döneminde çocukların hem bilişsel hem de sosyal gelişim alanlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öz-düzenlemenin dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi alt boyutlarının tamamında görülen anlamlı düşüşler, oyun bağımlılığının çocukların öğrenme süreçlerini, dikkatini sürdürme becerilerini ve davranışlarını kontrol etme yetilerini zayıflatabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca sorumlu davranış becerisinde gözlenen güçlü negatif yordayıcılık, oyun bağımlılığının sosyal sorumluluk bilinci ve kurallara uyma davranışlarını da olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, bilgisayar oyun bağımlılığının erken çocuklukta hem bilişsel hem de sosyal gelişim açısından önemli bir risk faktörü olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: “60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı (isteklilik, engellenme ve toplam düzey) yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne-baba mesleği gibi demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamda düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” Bu soru doğrultusunda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı alt boyutlarına göre demografik değişkenlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 15-Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 15. Çocuğun Yaşına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Çocuğun Yaşı	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
İsteklilik Boyutu	60-66 ay	117	101.36	11859.5			
	67-72 ay	83	99.28	8240.5	4754.5	-.251	.802
	Toplam	200					
Engelleme Boyutu	60-66 ay	117	102.89	12038.0			
	67-72 ay	83	97.13	8062.0	4576.0	-.699	.484
	Toplam	200					
Toplam	60-66 ay	117	101.89	11921.5			
	67-72 ay	83	98.54	8178.5	4692.5	-.405	.686
	Toplam	200					

$p > .05$

Tablo 15’de çocukların yaşı (60-66 ve 67-72 ay) ile Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçlarına göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı’nın alt boyutu olan İsteklilik boyutunda, 60–66 aylık çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin ortalaması 67–72 aylık çocukların ortalamasına göre daha yüksek olmasına karşın, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U = 4754.5$, $Z = -0.251$, $p > .05$). Bu sonuç, çocukların ay grupları arasında istekli oyun oynama düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Engelleme alt boyutunda da 67–72 aylık çocukların ortalamaları daha yüksek olmasına rağmen, 60–66 aylık çocuklar ile aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U = 4576.0$, $Z = -0.699$, $p > .05$).

Yani yaş grupları, oyun oynamayı engelleme düzeyi açısından benzer özellikler göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da 67–72 ay grubunun ortalama puanı 60–66 ay grubuna göre daha yüksek olmasına karşın, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U = 4692.5$, $Z = -0.405$, $p > .05$). Bu bulgu, çocukların genel oyun bağımlılığı düzeylerinin yaş gruplarına göre benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 16. Çocuğun Cinsiyetine Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bilgisayar Bağımlılığı	Oyun	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
İsteklilik Boyutu		Kız	99	85.98	8512.5			
		Erkek	101	114.73	11587.5	3562.5	-3.523	.000**
		Toplam	200					
Engelleme Boyutu		Kız	99	84.84	8399.5			
		Erkek	101	115.85	11700.5	3449.5	-3.822	.000**
		Toplam	200					
Toplam		Kız	99	83.46	8262.5			
		Erkek	101	117.20	11837.5	3312.5	-4.130	.000**
		Toplam	200					

** $p < .001$

Tablo 16’da cinsiyet değişkenine göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, kız ve erkek çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p < .001$). İsteklilik alt boyutunda erkek çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin, kız çocukların oyun bağımlılık düzeylerinden yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($U = 3562.5$, $Z = -3.523$, $p < .001$, $r = .25$). Bu bulgu, erkek çocukların bilgisayar oyunlarında daha çok istekli olduğunu ve farkın küçük-orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Engelleme alt boyutunda da erkek çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin, kız çocukların oyun bağımlılık düzeylerinden yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($U = 3449.5$, $Z = -3.822$, $p < .001$, $r = .27$). Bu sonuç, erkek çocukların bilgisayar oyunlarında daha fazla engellenme hissi yaşadığını ve farkın küçük-orta düzeyde bir etkiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak

da erkek çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin, kız çocukların oyun bağımlılık düzeylerinden yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($U = 3312.5$, $Z = -4.130$, $p < .001$, $r = .29$). Bu bulgu, erkek çocukların genel bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğunu ve bu farkın küçük-orta düzeyde bir etki büyüklüğü taşıdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 17. Çocuğun Doğum Sırasına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Doğum Sırası	n	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
İsteklilik Boyutu	İlk	85	102.12			
	Ortanca	39	83.63	2	4.474	.107
	Son	76	107.35			
	Toplam	200				
Engelleme Boyutu	İlk	85	89.41			
	Ortanca	39	106.03	2	5.654	.059
	Son	76	110.07			
	Toplam	200				
Toplam	İlk	85	97.05			
	Ortanca	39	91.51	2	2.879	.237
	Son	76	108.97			
	Toplam	200				

$p > .05$

Tablo 17 incelendiğinde, çocukların doğum sırasına göre bilgisayar oyun bağımlılığı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre Bilgisayar Oyun Bağımlılık alt boyutları ile doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). İsteklilik alt boyutunda doğum sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$X^2(2) = 4.474$, $p > .05$]. Yani ilk çocuklar, ortanca çocuklar ve son çocukların oyun oynama istekliliği düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Engelleme alt boyutunda da doğum sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$X^2(2) = 5.654$, $p > .05$]. Bu bulgu, oyun oynamayı engelleme düzeyi bakımından çocukların doğum sırasına

göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da bilgisayar oyun bağımlılığı toplam puanı açısından doğum sırasına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır [$X^2(2) = 2.879$, $p > .05$]. Yani çocukların genel bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri doğum sırasına göre değişmemektedir.

İstatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamakla birlikte ($p > .05$), sıra ortalamaları incelendiğinde; isteklilik boyutunda en yüksek puanın son çocuklarda, en düşük puanın ortanca çocuklarda olduğu, engelleme boyutunda ve toplam puanda da yine en yüksek değerlerin son çocuklarda yer aldığı görülmektedir. Ancak bu bulgular, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya koymadığından, yalnızca eğilime işaret eden sonuçlar olarak değerlendirilmelidir.

Bu bulgulara göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bununla birlikte sıra ortalamaları incelendiğinde; isteklilik boyutunda en yüksek puanın son çocuklarda, en düşük puanın ortanca çocuklarda olduğu, engelleme boyutunda ve toplam puanda da yine en yüksek değerlerin son çocuklarda yer aldığı görülmektedir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 18. Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
İsteklilik Boyutu	1 çocuk	33	99.67	3	1.015	.798
	2 çocuk	94	104.61			
	3 çocuk	57	95.60			
	4 çocuk ve fazlası	16	95.53			
	Toplam	200				
Engelleme Boyutu	1 çocuk	33	79.09	3	5.710	.127
	2 çocuk	94	103.36			
	3 çocuk	57	105.50			
	4 çocuk ve fazlası	16	110.06			
	Toplam	200				
Toplam	1 çocuk	33	91.41	3	1.243	.743
	2 çocuk	94	104.10			
	3 çocuk	57	99.13			

4 çocuk ve fazlası	16	103.00
Toplam	200	

$p > .05$

Tablo 18 incelendiğinde ailedeki çocuk sayısına göre bilgisayar oyun bağımlılığı alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, oyun bağımlılığı alt boyutları ile çocuk sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). İsteklilik alt boyutunda kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$X^2(3) = 1.015, p > .05$]. Yani tek çocuklar, iki çocuklu, üç çocuklu ve dört ya da daha fazla çocuklu ailelerdeki çocukların oyun oynama istekliliği düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Engelleme alt boyutunda da kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$X^2(3) = 5.710, p > .05$]. Bu bulgu, oyun oynamayı engelleme düzeyi bakımından çocukların kardeş sayısına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da bilgisayar oyun bağımlılığı toplam puanı açısından kardeş sayısına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır [$X^2(3) = 1.243, p > .05$]. Yani çocukların genel bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri kardeş sayısına göre değişmemektedir.

Bununla birlikte sıra ortalamaları incelendiğinde; engelleme boyutunda çocuk sayısı arttıkça bağımlılıkla ilgili puanların da yükseldiği, toplam bağımlılık puanında ise iki ve dört çocuklu ailelerdeki çocukların, tek çocuklu ailelerdeki çocuklara göre daha yüksek eğilim gösterdiği görülmektedir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 19. Anne-Baba Birlikteliğine Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Anne baba hayatta ise	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
İsteklilik Boyutu	Birlikte	180	94.46	17003.5			
	Ayrı/Boşanmış	20	154.83	3096.5	713.5	-4,439	.000**
	Toplam	200					
Engelleme Boyutu	Birlikte	180	94.34	16982.0			
	Ayrı/Boşanmış	20	155.90	3118.0	692.0	-4,554	.000**
	Toplam	200					
Toplam	Birlikte	180	94.07	16933.0			
	Ayrı/Boşanmış	120	158.35	3167.0	643.0	-4,720	.000**
	Toplam	200					

**p<.001

Tablo 19’da çocukların anne-baba birlikteliğine göre bilgisayar oyun bağımlılığı alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, anne ve babası birlikte olan çocuklar ile ayrı ya da boşanmış olan ebeveynlere sahip çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır ($p < .001$). İsteklilik alt boyutunda anne ve babası ayrı/boşanmış olan çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin, anne ve babası birlikte olan çocukların oyun bağımlılık düzeylerinden yüksek olduğu ve bu farkın ($U = 713.5$, $Z = -4.439$, $p < .001$) küçük-orta düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Yani anne-baba birlikteliği olmayan çocukların bilgisayar oyunlarında daha çok istekli oldukları ortaya çıkmaktadır. Engelleme alt boyutunda da anne ve babası ayrı/boşanmış olan çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin, anne ve babası birlikte olan çocukların oyun bağımlılık düzeylerinden yüksek olduğu ve bu farkın ($U = 692.0$, $Z = -4.554$, $p < .001$) küçük-orta düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Yani anne-baba ayrılığı yaşayan çocukların bilgisayar oyunlarında daha fazla engellenme hissi yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da anne ve babası ayrı/boşanmış olan çocukların oyun bağımlılık düzeylerinin, anne ve babası birlikte olan çocukların oyun bağımlılık düzeylerinden yüksek olduğu ve bu farkın ($U = 643.0$, $Z = -4.720$, $p < .001$) küçük- orta düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Yani anne-baba ayrılığı yaşayan çocukların genel bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 20. Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
İsteklilik Boyutu	1 yıl	152	101.17	15377.5			
	2 yıl	48	98.39	4722.5	3546.5	-.291	.771
	Toplam	200					
Engelleme Boyutu	1 yıl	152	104.20	15838.5			
	2 yıl	48	88.78	4261.5	3085.5	-1.624	.104
	Toplam	200					
Toplam	1 yıl	152	102.51	15581.5			
	2 yıl	48	94.14	4518.5	3342.5	-.875	.381
	Toplam	200					

p>.05

Tablo 20’ de çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve alt boyutlarındaki puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İsteklilik alt boyutunda okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (U = 3546.5, Z = -0.291, p > .05). Yani 1 yıl ve 2 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların oyun oynama istekliliği düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Engelleme alt boyutunda da eğitim süresine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (U = 3085.5, Z = -1.624, p > .05). Bu bulgu, çocukların oyun oynama davranışını engelleme düzeylerinin okul öncesi eğitim süresine göre değişmediğini göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da bilgisayar oyun bağımlılığı toplam puanı açısından eğitim süresine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır (U = 3342.5, Z = -0.875, p > .05). Yani çocukların genel bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri, okul öncesi eğitim süresine göre farklılaşmamaktadır.

Bununla birlikte sıra ortalamaları incelendiğinde; 1 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların oyun bağımlılığı puanlarının 2 yıl eğitim alanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 21. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Annenin Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
İsteklilik Boyutu	İlköğretim	45	119.23	2	8.214	.016*
	Lise	83	101.30			
	Üniversite ve üstü	72	87.87			
	Toplam	200				
Engelleme Boyutu	İlköğretim	45	127.06	2	22.518	.000**
	Lise	83	106.40			
	Üniversite ve üstü	72	77.10			
	Toplam	200				
Toplam	İlköğretim	45	123.94	2	15.436	.000**
	Lise	83	104.17			
	Üniversite ve üstü	72	81.62			
	Toplam	200				

*p<.05

Tablo 21’de çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların, annelerinin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı’nın İsteklilik alt boyutunda annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2 = 8.214$, $p < .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının oyun bağımlılık düzeylerinin lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani annelerin öğrenim düzeyi azaldıkça çocukların bilgisayar oyunlarında daha çok istekli oldukları anlaşılmaktadır. Engelleme alt boyutunda da annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark saptanmıştır ($X^2 = 22.518$, $p < .001$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının oyun bağımlılık düzeylerinin en yüksek olduğu, yani oyun oynama davranışını engelleme konusunda daha fazla güçlük yaşadıkları görülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2 = 15.436$, $p < .001$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının genel bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, annelerin öğrenim düzeyinin çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu; özellikle ilköğretim mezunu annelerin

çocuklarının bağımlılık düzeylerinin daha yüksek, üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ise daha düşük bağımlılık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Babanın Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
İsteklilik Boyutu	İlköğretim	33	110.91			
	Lise	82	107.41	2	5.183	.035*
	Üniversite ve üstü	85	89.79			
	Toplam	200				
Engelleme Boyutu	İlköğretim	33	113.97			
	Lise	82	108.23	2	11.734	.003**
	Üniversite ve üstü	85	84.51			
	Toplam	200				
Toplam	İlköğretim	33	116.59			
	Lise	82	104.76	2	8.449	.015*
	Üniversite ve üstü	85	86.69			
	Toplam	200				

*p<.05

Tablo 22’de çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin, babalarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. İsteklilik alt boyutunda babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2 = 5.183$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilköğretim ve lise mezunu babaların çocuklarının oyun bağımlılık düzeylerinin, üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani babaların öğrenim düzeyi azaldıkça çocukların bilgisayar

oyunlarında daha çok istekli oldukları anlaşılmaktadır. Engelleme alt boyutunda da babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark saptanmıştır ($X^2 = 11.734$, $p < .01$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, ilköğretim ve lise mezunu babaların çocuklarının oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, yani oyun oynama davranışını engelleme konusunda daha fazla güçlük yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2 = 8.449$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilköğretim mezunu babaların çocuklarının genel bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin en yüksek olduğu, lise mezunu babaların çocuklarının ise ikinci sırada yer aldığı; üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarının bağımlılık düzeylerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir.

Genel olarak, babaların öğrenim düzeyinin çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu; öğrenim düzeyi arttıkça çocukların oyun bağımlılığı düzeylerinde azalma eğilimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, 60-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri ve sorumlu davranış eğilimlerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, çalışma grubundaki çocukların genel olarak bilgisayar oyun bağımlılığının düşük ile orta düzeyde bir seyir gösterdiğini, birbakıma çok yüksek risk düzeyinde olmadığını göstermektedir. Buna karşın, bu çocukların öz-düzenleme ve sorumlu davranış boyutlarında kısmen yüksek puanlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, günümüz dünyasında dijital oyunların çocuklar için güçlü bir çekim unsuru olmasına rağmen, koruyucu bilişsel ve sosyal becerilerin bağımlılık riskini dengeleyici bir rol üstlenebileceğini düşündürmektedir. Nitekim, yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar da çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişiminin, bağımlılık davranışlarını azaltıcı ve sağlıklı sosyal uyumu olumlu yönde etkiler sunduğunu ortaya koymaktadır (Bağcı ve Çetin, 2023; Gentile, 2011; Kuşçu vd., 2014). Bu bağlamda, çalışma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir.

Çalışmada Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nden elde edilen ortalama puan ($\bar{X} = 30,40$), ölçek toplam puan aralığının üst sınırı dikkate alındığında oldukça düşük bir düzeye işaret etmekte olup, çalışma grubundaki çocukların henüz klinik ölçekte bir bağımlılık riski taşımadığını göstermektedir. Ancak, "İsteklilik" alt boyutundan elde edilen puanların çocukların oyun oynama konusunda belirli bir motivasyona sahip olduklarını göstermesi dikkat çekicidir. Bu durum, literatürde sıklıkla vurgulanan, oyunların çocuklar için güçlü bir çekim unsuru olduğuna ve özellikle ödül-motivasyon sistemini tetikleyerek oynama isteğini artırdığına yönelik bulgularla paralellik göstermektedir (Aküzüm vd., 2022; Bağcı-Çetin, 2023; Karaca vd., 2015; Kuss ve Griffiths, 2012).

"Engelleme" alt boyutundan elde edilen ortalama puan ($\bar{X} = 9,16$), çocukların oyun sürelerini sınırlama veya bırakma konusunda orta düzeyde güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, bağımlılık riski düşük olsa bile, oyunların süre kontrolü ve öz denetim üzerinde etkili bir kısıtlama unsuru olabileceğini düşündürmektedir. Aydoğdu

(2018) de benzer şekilde, yoğun oyun oynayan çocukların, oyun sürelerini yönetmede güçlük yaşadıklarını ve bu durumun akademik ve sosyal sorumlulukları aksatabildiğini belirtmiştir.

Ayrıca, ölçeğin “İsteklilik” ve “Engelleme” alt boyutları arasındaki fark, maddeler bağlamında incelendiğinde daha net anlaşılabilmektedir. İsteklilik alt boyutu, çocukların oyunlara yönelik istek, merak ve motivasyon düzeylerini ölçmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerden örnek olarak “Bilgisayar oyunu oynama zamanının gelmesini dört gözle beklerim.” veya “Bilgisayar oyunu oynamaya doyamam.” gibi ifadeler verilebilir. Bu maddeler, çocukların oyuna yönelik olumlu duygusal yaklaşımını ve oyun oynamaya yönelik güdülenmelerini göstermektedir. Engelleme alt boyutu ise, çocukların oyun süresini sınırlandırma ve bırakma konusundaki öz denetim güçlüklerini ölçmektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerden örnek olarak “Çoğu zaman bilgisayar oyunu oynamayı bırakmak istememe rağmen bırakamam.” veya “Bilgisayar oyunu oynamaya başladığımda bana verilen süreden daha uzun süre oyun oynarım.” gibi ifadeler verilebilir. Bu maddeler, çocukların oyuna yönelik isteklilikleriyle çatışan şekilde, davranışlarını kontrol etme güçlüklerine işaret etmektedir. Dolayısıyla, çocukların bağımlılık düzeyleri genel olarak düşük çıkmış olsa da İsteklilik boyutunda gözlenen yüksek motivasyon ile Engelleme boyutunda görülen süre kontrolü güçlükleri birlikte değerlendirildiğinde, oyunların öz denetim üzerinde kısıtlayıcı bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu ikili durum, oyun bağımlılığının erken belirtilerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır.

Öz-düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlar, çocukların engelleyici kontrol, dikkat ve çalışma belleği alt boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle, “Engelleyici Kontrol” boyutunun yüksek olması, çocukların dürtüsel davranışlarını sınırlandırabilme ve hedefe yönelik davranışlarını sürdürebilme yetkinliğine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, gelişim psikolojisi literatüründe öz-düzenleme becerilerinin sosyal uyum ve akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğuna işaret eden çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Aydoğan, 2018; Esmer Ateş ve Demir Atalay, 2023; Diamond, 2013; Gawrilow vd., 2014). Dikkat ve çalışma belleği boyutlarında yüksek ortalamaların elde edilmesi, çocukların bilişsel kontrol

süreçlerinin güçlü olduğunun bir göstergesidir. Bu durum, özellikle dijital ortamların dikkat dağıtıcı etkilerinin arttığı günümüzde, çocukların dikkatini sürdürebilme becerisi için önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir (Distefano vd., 2021; Karakurt, 2019; Korucu vd., 2022)

Sorumlu Davranışlar Ölçeği'nden elde edilen yüksek ortalama puan ($\bar{X} = 182,63$), çocukların görevlerini yerine getirme, kurallara uyma ve başkalarına karşı sorumluluk taşıma gibi sosyal açıdan olumlu davranışlara eğilimli olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, sosyalleşme süreçlerinde sorumluluk bilincinin, aile ve okul ortamında desteklendiğinde yüksek seviyede gelişebileceğini ortaya koyan önceki çalışmalarla tutarlıdır (Akto ve Akto, 2020). Ayrıca, çocukların öz-düzenleme becerilerinin yüksekliğinin, sorumlu davranışların gelişimini destekleyen bilişsel-sosyal bir mekanizma olduğu söylenebilir (Cüceloğlu, 2019). Dolayısıyla, öz-düzenleme becerilerinin erken yaşlarda desteklenmesi, aynı zamanda çocuklarda sosyal sorumluluk bilincinin gelişimi açısından da kritik bir rol oynamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma çalışma grubundaki çocukların hem bilişsel kontrol hem de sosyal sorumluluk boyutlarında güçlü özelliklere sahip olduklarını; bilgisayar oyun bağımlılığı açısından ise mevcut durumda riskli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum üzerinde, araştırmanın yapıldığı grubun sosyo-ekonomik olanaklar itibarıyla bilgisayarla zaman geçirme imkânının kısmen daha düşük olması ve beraberinde daha doğal koşullarda zaman geçirmeye yönelmiş olmaları rol oynamış olabilir. Çünkü bu kapsamda yürütülen birçok çalışma sonucunda (Dankiw vd., 2020; Ernst ve Burcak, 2019; Gill, 2014; McCree vd., 2018;) doğal oyunların ve doğa temelli etkinliklerinin çocukların dürtüsellik davranışlarının önlenmesinde, dikkat becerilerinin, yaratıcılık düzeylerinin ve pro-sosyal davranışlarının geliştirilmesinde pay sahibi olduğu yönünde tespitlere ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, “İsteklilik” ve “Engelleme” alt boyutlarında tespit edilen ortalama değerler, bilgisayar oyunlarının çocuk yaşamındaki bir çekim unsuru olduğunu ve bu bağlamda kontrolün ihmal edilmesi halinde bilgisayara karşı bağımlılık eğiliminin zamanla artabileceğini göstermektedir. Alanyazınında (Gentile, 2011; Przybylski, 2014)

vurgulandığı üzere, oyun sürelerinin düzenlenmemesi ve ebeveyn gözetiminde içerik seçiminin yapılmaması gibi durumlar karşısında, bağımlılık eğilimi zamanla artabilmektedir. Bu yöndeki risklerin de hem öz-düzenleme becerileri hem de sorumlu davranışlar üzerinde olumsuz etkilere yol açması kaçınılmaz görünmektedir. Dolayısıyla, bu risklerin önlenmesine yönelik sarf edilecek çabaların ve çocukların yüksek yararını gözetken müdahalelerin çok yönlü katkılar sunması olasıdır. Bu doğrultuda, henüz oto-kontrol becerisi sınırlı düzeyde olan okul öncesi dönem çocuklarının bilgisayar ile oyun oynama sürelerinin ve içeriğinin kontrolü konusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin aktif rol üstlenmesi ve çocukların yapılandırılmış etkinliklere yönlendirilmesi (Rico-González vd., 2025) önemli bir tedbir olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu tür stratejiler, yalnızca bağımlılık riskini azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda çocukların öz-düzenleme kapasitelerini güçlendirmeleri ve sorumluluk becerilerini geliştirmeleri açısından da işlevsel birer fırsat niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amacına yönelik sonuçlara göre, çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri ve sorumlu davranış düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, bilgisayar oyun bağımlılığı'nın "İsteklilik" ve "Engelleme" boyutlarının ve toplamının, hem öz-düzenleme becerilerinin tüm boyutlarıyla hem de sorumlu davranma becerileri ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bilgisayar oyun bağımlılığının çocukların bilişsel kontrol süreçlerini zayıflatarak öz-düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebileceğini ve aynı zamanda sorumlu davranış bilincini gölgeleyebileceğini düşündürmektedir. Literatürde de bu yöndeki tespitleri destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, bilgisayar oyunlarının yoğun kullanımının dikkat dağınıcı uyaranları artırarak yürütücü işlevleri baskıladığı (Yıldız ve Tamam, 2024) ve çocukların görevlerini yerine getirme, kurallara uyma gibi toplumsal sorumluluk davranışlarını sekteye uğratabildiği (Dinçer ve Kolan, 2020) ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Bağcı Çetin (2024) çocuklarda aşırı oyun oynama davranışının öz-düzenleme mekanizmalarını zayıflatarak sosyal uyumu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Anderson ve Dill (2000) de öz-düzenleme becerilerindeki zayıflamanın dürtü kontrolünde bozulmalara ve davranışsal sorunlara yol açabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Gentile (2009) ile Grüsser vd. (2007) tarafından yürütülen araştırmalar yoğun oyun kullanımının

uzun vadede bağımlılık eğilimini artırarak çocukların hem bilişsel hem de sosyal işlevleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, yürütülen çalışma bilgisayar oyun bağımlılığının bilişsel süreçlerin yanı sıra sosyal sorumluluk gelişimi üzerinde de olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermekte ve literatürdeki benzer bulguları desteklemektedir

Araştırmada, bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme becerileri arasında orta düzeyde ve negatif yönlü korelasyonlar bulunmuştur. Çocukların oyun oynama istekliliği ve oyun süresini kontrol etme güçlükleri arttıkça, dikkatini sürdürme, çalışma belleğini etkili kullanma ve engelleyici kontrol becerilerini gösterme kapasitelerinin azaldığı görülmektedir. Öz-düzenleme becerileri, bireyin bilişsel ve davranışsal süreçlerini kontrol etmesini sağlayan temel yürütücü işlevlerdir (İvrendi, 2020; Yurdakul, 2024). Oyun bağımlılığının ise dikkat dağıtıcı uyaranları artırarak ve ödül-ceza mekanizmalarını yeniden şekillendirerek bu işlevleri zayıflatabileceği ileri sürülmektedir (Heo vd., 2024; Virgilio, 2024)

Sonuçlar aynı zamanda bilgisayar oyun bağımlılığı ile sorumlu davranışlar arasında da anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Aşırı oyun oynama eğilimi olan çocukların görev bilinci, kurallara uyma ve toplumsal sorumluluk gibi sosyal açıdan olumlu davranışları daha düşük düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Dinçer ve Kolan (2020), dijital oyunların aşırı kullanımının sosyal sorumluluk bilincini zayıflatabileceğini, çünkü bu durumun sosyal etkileşimlerin niteliğini ve süresini azalttığını vurgulamaktadır. Ayrıca, engelleme boyutunda yüksek puan alan çocukların daha düşük sorumluluk düzeylerine sahip olmaları, oyun kısıtlamalarıyla ortaya çıkan olumsuz duyguların sosyal davranışlara yansıdığını düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bilgisayar oyun bağımlılığı hem öz-düzenleme becerilerinde hem de sorumlu davranışlarda azalmaya yol açmaktadır. Öz-düzenleme becerilerindeki yetersizlikler çocukların dikkat, bellek ve dürtü kontrolünde sorunlar yaşamalarına neden olurken, bu durum aynı zamanda görev bilinci ve toplumsal sorumluluk gibi sosyal davranışların gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla, öz-düzenleme ile sorumlu davranma arasındaki karşılıklı ilişki, bilgisayar oyun

bağımlılığının çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminde çift yönlü risk oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da öz-düzenleme becerileri ile sorumlu davranışlar arasındaki pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin olmasıdır. Bu durum, öz-düzenleme kapasitesi yüksek olan çocukların görevlerini yerine getirme, kurallara uyma ve başkalarının haklarına saygı gösterme gibi sorumlu davranışlar sergileme olasılıklarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Bronson (2019) öz-düzenleme becerilerinin uzun vadeli sosyal ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan klasik çalışmalarıyla uyumlu olduğu gibi; Şamlı'nın (2019) sorumluluk gibi karakter değerlerinin gelişiminde öz-düzenleme becerilerinin belirleyici rol oynadığını vurgulayan araştırmasıyla da örtüşmektedir. Ayrıca ilgili alanyazınında (Eisenberg vd., 2010; Ritgens vd., 2024), öz-düzenleme kapasitesinin prososyal davranışların gelişimi üzerinde doğrudan destekleyici bir işleve sahip olduğu sıklıkla dile getirilmektedir.

Bu araştırma sonuçları, dijital oyun bağımlılığı ile çocukların öz-düzenleme ve sorumlu davranış düzeyleri arasındaki olumsuz ilişkiyi doğrularken, öz-düzenleme becerilerinin sorumlu davranışların güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öz-düzenlemenin güçlü olduğu çocuklarda bağımlılık eğilimlerinin daha düşük seyretmesi ve sorumlu davranışların daha yüksek düzeyde gözlenmesi, öz-düzenlemenin kritik bir önleyici faktör olduğunu düşündürmektedir. Sonuçlar, okul öncesinden dönemden başlayarak çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesinin, hem bilgisayar oyun bağımlılığı riskini azaltmada hem de sosyal sorumluluk davranışlarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların dikkat, çalışma belleği ve dürtü kontrolü gibi yürütücü işlevleri güçlendirecek etkinliklere (örneğin, yapılandırılmış oyunlar, açık hava etkinlikleri, yaratıcı drama ve spor faaliyetleri) sistematik olarak yer vermeleri önem taşımaktadır. Böylelikle, çocukların öz-düzenleme kapasiteleri desteklenerek hem bireysel düzeyde bağımlılık riskleri azaltılabilir hem de toplumsal düzeyde sorumluluk bilincinin gelişimi güçlendirilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin öz-düzenleme becerilerinin alt boyutları (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol) ve toplam düzeyi ile sorumlu davranış becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Sonuçlar, bilgisayar oyun bağımlılığının erken çocukluk döneminde hem bilişsel hem de sosyal gelişim üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Öz-düzenlemenin alt boyutlarında gözlenen anlamlı düşüşler, bağımlılık düzeyi arttıkça çocukların dikkatini sürdürmede, çalışma belleğini etkin kullanmada ve davranışlarını kontrol etmede zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, sorumlu davranış becerilerinde gözlenen güçlü negatif yordayıcılık, oyun bağımlılığının çocukların sosyal sorumluluk bilincini, kurallara uyma ve toplumsal beklentilere uygun davranış geliştirme becerilerini zayıflattığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, literatürde yer alan bulgularla da örtüşmektedir. Örneğin Hastings (2009), Swing (2010), Tiraboschi ve arkadaşları (2025) aşırı dijital oyun kullanımının dikkat sürekliliğini ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bailey ve arkadaşları (2010), yoğun bilgisayar oyunu oynamanın yürütücü işlevler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir. Greitemeyer ve Mügge (2014) ise, oyun bağımlılığı ile saldırganlık ve sosyal sorumluluk becerileri arasındaki olumsuz ilişkilere dikkat çekmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Arslan ve Taş (2022) ve Atak (2020) oyun bağımlılığı ile sosyal uyum ve sorumluluk davranışları arasında negatif yönde ilişkiler bulmuştur.

Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde bilgisayar oyun bağımlılığı yalnızca bilişsel gelişim (dikkat, bellek, kontrol) üzerinde değil, aynı zamanda sosyal gelişim (sorumluluk, uyum, kurallara riayet) üzerinde de belirgin riskler taşımaktadır. Dolayısıyla bu bulgular, erken yaşlarda oyun bağımlılığına yönelik önleyici çalışmaların ve bilinçlendirme programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları, bilgisayar oyun bağımlılığının erken çocukluk döneminde çocukların öz-düzenleme ve sorumlu davranış becerilerini anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, bağımlılık düzeyi arttıkça çocukların dikkatini sürdürme, çalışma belleğini kullanma, davranışlarını kontrol etme ve

sorumluluk üstlenme becerilerinde belirgin azalmalar meydana gelmektedir. Bu sonuç, bilgisayar oyun bağımlılığının hem bilişsel hem de sosyal gelişim açısından erken çocuklukta önemli bir risk faktörü olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları ışığında, çocukların bilgisayar oyunlarına ayırdıkları sürenin sınırlanması, ailelerin çocukların oyun içeriklerini ve sürelerini takip etmesi ve çocukların oyun dışındaki bilişsel ve sosyal becerilerini destekleyici alternatif etkinliklere yönlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programlarında öz-düzenleme ve sorumlu davranış becerilerini güçlendirmeye yönelik yapılandırılmış etkinliklere yer verilmesi, bilgisayar oyun bağımlılığının olumsuz etkilerinin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte, araştırmanın bulguları yalnızca mevcut çalışma grubu üzerinden genellenebilir. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklarla ve boylamsal tasarımlarla yapılacak çalışmalar, oyun bağımlılığının uzun vadeli etkilerini ortaya koymada yol gösterici olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin çocukların yaşı, cinsiyeti ve doğum sırasına göre bilgisayar oyun bağımlılığı ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, 60 ve 72 aylık yaş grupları arasında bağımlılığın istekli oyun oynama, engelleme ve toplam puan boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Bu yöndeki sonuçlar, çocuğun yaşının (ay olarak) bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyinde tek başına belirleyici bir faktör olmayabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, sıra ortalamalarının tüm alt boyutlarda 60-66 aylık grubun 67-72 aylık gruba göre biraz daha yüksek olması, bu gruptaki çocukların teknolojiye yönelik eğilimlerinin kısmen daha yoğun olabileceğini düşündürmektedir. Bu görüşü destekler bir şekilde, Baysan (2022) da küçük yaş gruplarının merak ve yenilik arayışı nedeniyle, dijital oyunlara daha hızlı yönelme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu durum, okul öncesi dönemde bilgisayar kullanımının gelişimsel merakla ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir. Ancak mevcut çalışmada, yaş farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığından dolayı da yaş grubu (aylık dönem) değişkeninin etkisini daha net ortaya

koyabilmek için daha geniş yaş aralıklarını kapsayan ve boylamsal verilerle desteklenen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar, kız ve erkek çocuklar arasında bilgisayar oyun bağımlılığının tüm alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Erkek çocukların istekli oyun oynama, engelleme ve toplam bağımlılık puanlarının kızlara kıyasla daha yüksek bulunması, alanyazında sıklıkla rapor edilen cinsiyet farklılıklarıyla tutarlıdır. Nitekim Yılmaz, Yel ve Griffiths (2022) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, çocuklar dijital ve geleneksel oyunlarda özellikle aksiyon ve rekabet temalı oyunları tercih etmektedir; bu durum, erkek çocukların oyun türlerine yönelik ilgilerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Çaylı (2022), erkeklerin oyun ortamında daha fazla “akış” (flow) deneyimi yaşadıklarını ve bu durumun bağımlılık riskini artırabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca erkeklerin bilgisayar oyunlarına daha fazla zaman ayırdıklarını ve bağımlılık düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Erkek çocukların bağımlılık puanlarının daha yüksek çıkmasının gerekçesi, büyük ölçüde toplumsal cinsiyet rolleri ve akran etkileriyle açıklanabilir. Erkek çocuklara küçük yaşlardan itibaren rekabetçi, hareket odaklı ve aksiyon temalı oyunlar daha fazla teşvik edilmekte, bu da oyun sürelerini ve bağımlılık düzeylerini artırmaktadır (Çavuş vd., 2016; Kurtbeyoğlu, 2018; Kuss ve Griffiths, 2012; Richard vd., 2020). Ayrıca, akran gruplarının erkek çocuklar üzerinde daha güçlü bir etkisi olduğu, oyun tercihleri ve süreleri konusunda birbirlerini yönlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanında, erkeklerin dijital oyunlarda daha yoğun “akış” (flow) deneyimleme eğiliminde oldukları (Çaylı, 2022) ve oyun içindeki ödül–ceza döngülerine daha fazla maruz kaldıkları (Weinstein vd., 2017) bildirilmektedir. Tüm bu etkenler birlikte değerlendirildiğinde, erkek çocukların oyunlardan kopmakta daha fazla güçlük yaşadıkları ve bu nedenle bağımlılık risklerinin kızlara kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Dolayısıyla, cinsiyet farklılıklarının dikkate alınması, oyun bağımlılığını önleyici programların tasarımında kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Özellikle erkek çocukların daha yüksek risk grubunda oldukları göz önünde bulundurularak, aile ve

öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmaları yürütülmesi, içerik ve süre kontrolünün bilinçli biçimde uygulanması ve alternatif sosyal etkinliklerin teşvik edilmesi önem arz etmektedir.

Doğum sırasına göre elde edilen sonuçlar, bağımlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ancak sıra ortalamaları incelendiğinde, son çocukların hem alt boyutlarda hem de toplam puanda diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu durum, son çocukların aile içinde daha fazla esnekliğe sahip olmaları ve teknoloji kullanımına daha fazla izin verilmesi ile açıklanabilir. Literatürde, son çocukların ebeveyn denetiminden görece daha az etkilenebildiği ve ağabey/abla aracılığıyla dijital oyunlara daha erken maruz kalabileceği yönünde sonuçlar bulunmaktadır (Adler ve Elias, 2025; Aküzüm vd., 2022; Hotz ve Pantano, 2015). Ancak mevcut çalışmada bu farkın istatistiksel anlamlılığa ulaşmamış olması, çalışma grubu büyüklüğü veya doğum sırası etkisinin sınırlı olmasıyla ilişkili olabilir.

Sonuçlar, cinsiyetin bilgisayar oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir değişken olduğunu, yaş ve doğum sırasının ise bu çalışma grubunda anlamlı düzeyde etkili olmadığını göstermektedir. Erkek çocukların daha yüksek bağımlılık eğilimleri göstermesi, teknoloji kullanımına yönelik müdahale programlarında cinsiyet temelli farklı stratejiler geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca, yaş ve doğum sırası etkilerinin daha net anlaşılabilmesi için farklı sosyoekonomik düzeylerde, daha geniş ve çeşitli çalışma grupları üzerinde boylamsal araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırma bulguları, çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin aile yapısı, çocuk sayısı ve okul öncesi eğitim süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar gözlenmezken (çocuk sayısı, okul öncesi eğitim süresi), bazı değişkenlerde ise belirgin ve anlamlı farklılıklar olduğunu (anne-baba birlikteliği) ortaya koymuştur.

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin sonuçlar, bilgisayar oyun bağımlılığı alt boyutları ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, çocuk sayısının tek başına oyun bağımlılığı üzerinde doğrudan belirleyici bir

faktör olmayabileceğini düşündürmektedir. Ancak sıra ortalamaları incelendiğinde, özellikle engelleme boyutunda çocuk sayısı arttıkça bağımlılıkla ilgili puanların da yükselme eğilimi gösterdiği görülmektedir. Literatürde, kardeş sayısının bilgisayar oyun bağımlılığıyla ilişkisi konusunda çelişkili bulgular yer almaktadır. Bazı çalışmalar, çok çocuklu ailelerde ebeveyn ilgisinin bölünmesi nedeniyle çocukların daha fazla ekran başında zaman geçirebildiğini belirtmektedir (Edwards vd., 2015; Zhou, 2023). Diğer yandan, kardeşlerin birlikte oyun oynamalarının çevrim dışı sosyal etkileşimleri artırabileceğini ve bu durumun ekran kullanımını azaltabileceğini ileri süren araştırmalar da mevcuttur (Avşar, 2013; Coyne vd., 2014; Padilla-Walker vd., 2012). Bu araştırmada anlamlı bir farklılık bulunmaması, oyun bağımlılığı üzerinde kardeş sayısından ziyade ebeveyn tutumları, sosyoekonomik durum ve ev içi teknoloji kullanım alışkanlıklarının daha etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Anne-baba birlikteliği değişkenine ilişkin sonuçlar, ebeveynleri ayrı veya boşanmış olan çocukların bilgisayar oyun bağımlılığının tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında, ebeveynleri birlikte olan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, literatürde de sıkça vurgulanan bir eğilimdir. Aile yapısındaki bütünlüğün bozulması, çocuklarda duygusal boşluk, yalnızlık, stres ve uyum sorunları gibi durumlara yol açabilmekte; bu durumlar ise dijital oyunları bir kaçış veya baş etme aracı olarak kullanma eğilimini artırabilmektedir (Erkılıç, 2021; Twenge ve Campbell, 2018; Wang vd., 2019). Özellikle tek ebeveynli ailelerde denetim mekanizmalarının zayıflaması, çocukların ekran başında geçirdiği süreyi artıran önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Nikken ve de Haan, 2015). Bu sonuç, aile içi bağların güçlendirilmesinin ve ebeveynlerin çocukların dijital medya kullanımını aktif biçimde izlemesinin önemine işaret etmektedir.

Okul öncesi eğitim alma süresine göre elde edilen sonuçlar, 1 yıl ve 2 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların bilgisayar oyun bağımlılığının alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim süresinin tek başına bağımlılık üzerinde belirleyici olmayabileceğini düşündürmektedir. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında, 1 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların bağımlılık puanlarının 2 yıl eğitim alanlara göre biraz daha yüksek olduğu

görülmektedir. Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitimin süresinden ziyade içeriğinin, teknoloji kullanımına ilişkin kazanımların ve öğretmenlerin rehberliğinin daha önemli olduğu düşünülmektedir (Dore vd., 2020; Plowman vd., 2010; Sapsağlam, 2018; Scott, 2021). Ayrıca, ailelerin teknolojiye yönelik tutumları ve evdeki dijital medya ortamı, okul öncesi eğitimin etkilerini güçlendirebilir ya da sınırlayabilir (Livingstone ve Blum-Ross, 2020; Nikken ve Schols, 2015; Şamlı, 2019).

Sonuçlar, bilgisayar oyun bağımlılığının yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda aile yapısı, ebeveyn birlikteliği, ev içi iletişim ve teknoloji yönetimi gibi çevresel faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle anne-baba birlikteliğinin korunması, çocukların dijital medya kullanım alışkanlıklarının sağlıklı düzeyde tutulması açısından kritik görünmektedir. Öte yandan, çocuk sayısı ve okul öncesi eğitim süresi gibi değişkenlerin etkileri, tek başına belirleyici olmaktan çok ailelerin teknolojiye yönelik tutumları, teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen rehberliği gibi faktörlerle etkileşim içinde değerlendirilmelidir.

Araştırma sonuçları hem annelerin hem de babaların öğrenim düzeyinin çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlara göre, ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puanları genel olarak düşmekte, özellikle ilköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarında bağımlılık düzeyleri belirgin şekilde daha yüksek olmaktadır.

Annelerin öğrenim düzeyi açısından, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının hem istekli oyun oynama puanları hem de toplam bağımlılık puanları en yüksek seviyede bulunmuştur. Ayrıca, engelleme boyutunda da ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının puanlarının yüksek olması, ebeveynin oyun oynama davranışını sınırlandırma konusunda daha az etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, literatürde öğrenim düzeyinin ebeveynlik becerileri, dijital farkındalık ve çocukların medya kullanımını yönetme kapasitesiyle yakından ilişkili olduğunu belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Kabali vd., 2015; Nikken ve Schols, 2015; Ünsal, 2019). Daha yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin, çocukların teknoloji kullanımını düzenleme ve alternatif etkinliklere

yönlendirme konusunda daha bilinçli ve etkin olduğu bilinmektedir (Gentile vd., 2012; Livingstone ve Helsper, 2008; Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016).

Baba öğrenim düzeyine ilişkin bulgular da benzer bir eğilimi ortaya koymuştur. Üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babaların çocuklarında hem istekli oyun oynama hem de toplam bağımlılık puanları en düşük seviyede bulunmuştur. Engelleme boyutunda ise bu grup çocuklarının puanlarının daha düşük olması, yüksek öğrenim düzeyinin oyun oynama davranışını düzenleme becerisini güçlendirdiğini göstermektedir. Nitekim Aküzüm vd., (2022) ebeveynlerin öğrenim düzeyinin, çocukların ekran başında geçirdikleri süreyi kontrol etme düzeyi üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, uluslararası literatürde de ebeveynlerin öğrenim düzeyinin, çocukların dijital medya kullanımını düzenleme, sınır koyma ve alternatif etkinliklere yönlendirme becerilerini artırdığına dair bulgular yer almaktadır (Määttä vd., 2017; Nikken ve Oprea, 2018).

Sonuçlar, ebeveyn öğrenim düzeyinin, yalnızca ekonomik kaynaklar ve fırsatlar aracılığıyla değil, aynı zamanda bilişsel ve davranışsal ebeveynlik becerileri aracılığıyla da çocukların dijital oyun alışkanlıklarını etkilediğini göstermektedir. Daha düşük öğrenim düzeyine sahip ebeveynler, dijital medya riskleri konusunda sınırlı bilgiye sahip olabilmekte veya çocukların ekran süresini yönetmede daha az etkili olabilmektedir (Aydoğdu, 2018; Livingstone ve Helsper, 2008; Nikken ve Schols, 2015). Ayrıca, düşük öğrenim düzeyi çoğu zaman daha yoğun çalışma koşulları veya sınırlı boş zamanla ilişkili olduğundan, çocukların denetimsiz ekran kullanımı artabilmektedir (Nikken ve Oprea, 2018; Ünal, 2022; Wartella vd., 2015). Nitekim yapılan araştırmalar, ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça, çocukların medya kullanımına yönelik sınır koyma, ortak etkinlik planlama ve risk farkındalığı geliştirme becerilerinin de güçlendiğini ortaya koymaktadır (Gentile vd., 2012; Kabali vd., 2015; Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016).

Elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin çocukların bilgisayar oyun bağımlılığında önemli bir belirleyici olduğunu ve bu etkinin hem anneler hem de babalar için benzer yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle düşük öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarında bağımlılık riskinin daha yüksek olması, ailelere yönelik dijital

medya farkındalık programlarının hedef kitlesi konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrenim düzeyi düşük ebeveynlere yönelik bilinçlendirme çalışmaları ve ebeveyn rehberliği programları, çocukların oyun bağımlılığı riskini azaltmada kritik bir öneme sahip olabilir.

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, öz-düzenleme becerileri ve sorumlu davranışlar arasındaki ilişkileri ayrıntılı biçimde ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, çalışma grubundaki çocukların bilişsel kontrol ve sosyal sorumluluk açısından güçlü özelliklere sahip olduğunu, genel olarak bilgisayar oyun bağımlılığı riskinin henüz kritik düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Ancak, “İsteklilik” ve “Engelleme” alt boyutlarındaki puanlar, dijital oyunların çocuk yaşamındaki çekim gücüne dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme becerileri ve sorumlu davranışlar arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. Özellikle öz-düzenleme becerilerinin, sorumlu davranışların güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesinin hem bağımlılık riskini azaltmada hem de sosyal sorumluluk davranışlarının gelişiminde kritik bir rol oynadığını işaret etmektedir.

Ayrıca, cinsiyetin bağımlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkek çocukların kızlara kıyasla daha yüksek oyun bağımlılığı eğilimleri sergilediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, teknoloji kullanımına yönelik müdahalelerde cinsiyet temelli farklı yaklaşımların geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Yaş, doğum sırası, çocuk sayısı ve okul öncesi eğitim süresi gibi diğer demografik değişkenlerin ise anlamlı etkilerinin bulunmaması, bu faktörlerin bağımlılık sürecinde tek başına belirleyici olmadığını, daha karmaşık etkileşimlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öte yandan, aile yapısı ve ebeveyn birlikteliği, çocukların dijital oyun bağımlılığı üzerinde önemli çevresel belirleyiciler olarak ortaya çıkmıştır. Anne-baba birlikteliği olmayan çocukların bağımlılık düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olması, aile içi

iletişim ve denetimin bağımlılık riskini azaltmada kritik bir rol oynadığını desteklemektedir.

Ebeveynlerin öğrenim durumunun çocukların oyun bağımlılığı üzerinde belirgin bir etkisi bulunmuş; öğrenim düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarında bağımlılık riskinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ebeveynlerin öğrenim seviyesinin dijital medya kullanımını yönetme becerilerini ve dolayısıyla çocukların bağımlılık gelişimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilgisayar oyun bağımlılığının önlenmesi ve çocukların sağlıklı dijital alışkanlıklar geliştirmesi için öz-düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi, aile içi iletişim ve denetimin artırılması, ayrıca ebeveynlerin dijital medya konusunda bilinçlendirilmesi temel stratejiler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda, erken çocukluk döneminden başlayarak hem ailelere hem de eğitimcilere yönelik kapsamlı eğitim ve destek programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara/ Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların ekran süresini bilinçli şekilde yönetmelerine katkı sağlayacak dijital oyun okuryazarlığı etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde çocuklara, oyun süresini kendilerinin fark etmesini sağlayacak zamanlayıcı araçlar (kum saati, renkli kartlar, dijital süre ölçerler) kullanılmalı; görsel uyarıcılar ve oyunlaştırılmış süre yönetimi uygulamaları haftada en az bir kez tekrarlanarak pekiştirilmelidir.
- Çocukların öz-düzenleme becerilerini ve sorumlu davranışlarını desteklemek amacıyla sınıf ortamında doğa temelli oyunlar, yaratıcı drama etkinlikleri ve işbirlikçi grup çalışmalarına yer verilmelidir. Bu etkinlikler dikkat, çalışma belleği ve dürtü kontrolünü geliştirmeye yönelik hazırlanmalı, sınıf içinde haftada 2-3 kez uygulanmalı ve evde aile katılımıyla desteklenmelidir. Bu tür becerilerin güçlendirilmesi, çocukların oyun bağımlılığı riskini azaltırken öz-düzenleme ve sorumlu davranışların gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.
- Eğitimciler, ailelerle iş birliği içinde hareket ederek çocukların dijital oyun kullanımını dengeleyecek aile katılımlı seminerler ve atölyeler düzenlemelidir. Bu seminerler, yılda en az 2 kez yapılmalı; içeriğinde süre sınırlama, içerik seçimi, ortak oyun oynama stratejileri ve ekran süresinin aile içi iletişime etkileri gibi başlıklar bulunmalıdır. Katılımcılar sadece ebeveynlerle sınırlı olmamalı; öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve gerekirse uzman konuk konuşmacılar da programa dahil edilmelidir.
- Çocukların sorumlu davranışlarını geliştirmek amacıyla sınıf ortamında sorumluluk panoları, görev paylaşımı uygulamaları ve ödüsüz motivasyon

sistemleri kullanılabilir. Örneğin, günlük sınıf görevlerinin dönüşümlü paylaşımı yapılmalı, çocuklar küçük sorumluluk gruplarında haftalık görevler üstlenmeli ve öğretmenler süreçte çocukların kendi sorumluluklarını takip etmelerini teşvik etmelidir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi kurumlara yönelik “erken çocuklukta dijital medya rehberliği” standartları geliştirilmelidir. Bu standartlarda ekran süresi için günlük üst sınır (örneğin 60 dakika), içerik seçiminde yaşa uygunluk kriterleri ve ebeveyn katılımına yönelik en az haftalık ortak oyun oynama önerisi gibi somut ilkeler belirlenmelidir.
- Çocukların ve ailelerin farkındalığını artırmaya yönelik ulusal düzeyde “dijital sağlık ve bilinçli oyun kullanımı” temalı kampanyalar yürütülmelidir. Bu kampanyalarda televizyon kamu spotları, okullarda dağıtılacak bilgilendirici broşürler ve sosyal medya içerikleri kullanılmalı, kampanya yılda en az 2 kez güncellenerek sürdürülebilir hale getirilmelidir.
- Aile içi iletişimin çocukların dijital oyun bağımlılığı üzerindeki belirleyici etkisi göz önünde bulundurularak sosyal destek programları yaygınlaştırılmalıdır. Boşanma veya ayrı yaşama durumlarında ailelere yönelik bireysel danışmanlık oturumları ve çocuklara yönelik destek grupları oluşturulmalı, bu programlar belediyeler ve rehberlik araştırma merkezleri aracılığıyla erişilebilir kılınmalıdır.
- Erkek çocuklarda bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusu doğrultusunda cinsiyete özgü müdahale stratejileri geliştirilmelidir. Bu kapsamda, erkek çocuklara yönelik spor, takım oyunları ve problem çözme odaklı etkinlikler müfredata entegre edilmeli; rehberlik programları farklı cinsiyet gruplarının ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde uyarlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programlarına, çocukların erken yaşta dijital medya okuryazarlığı kazanmalarını sağlayacak “dijital oyun eğitimi” modülü eklenmelidir. Bu modül kapsamında öğretmenlere özel materyaller hazırlanmalı, içerikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından standart hale getirilmelidir.

- Belediyeler ve halk eğitim merkezleri aracılığıyla ebeveynlere yönelik ücretsiz dijital medya farkındalık eğitimleri düzenlenmeli ve bu eğitimlere katılım sertifikalandırılmalı ya da teşvik edici ödüllerle desteklenmelidir. Eğitimler her yıl düzenli olarak yinelenmeli, ebeveynlere hem teorik bilgiler hem de günlük yaşamda uygulanabilir pratik öneriler sunulmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gelecek çalışmalarda çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı, öz-düzenleme becerileri ve sorumlu davranış düzeylerindeki bulguların genellenebilirliğinin artırılması ve değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri daha güçlü biçimde ortaya konulması için daha geniş ve boylamsal araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar, en az 1–2 yıllık süreçleri kapsamalıdır.
- Öz-düzenleme ve sorumlu davranış becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen müdahale programlarının etkililiğini test eden deneysel çalışmalar yürütülmelidir. Deney grupları ve kontrol grupları oluşturularak en az 8–12 haftalık programların sonuçları değerlendirilebilir.
- Gelecek çalışmalarda sadece bireysel özellikler değil, aile dinamikleri, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik koşullar ve kültürel oyun tercihleri de dikkate alınarak çok değişkenli modeller geliştirilmelidir.
- Çocukların tercih ettiği farklı dijital oyun türlerinin (eğitici, rekabetçi, şiddet içerikli, sosyal etkileşimli vb.) öz-düzenleme ve sorumlu davranışlar üzerindeki etkilerini karşılaştıran karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır. Bu tür çalışmalarda en az iki farklı oyun türü gruplaştırılarak nicel ve nitel yöntemlerle sonuçlar analiz edilmelidir.
- Gelecek çalışmalarda, ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi ve üçgenleme yönteminin kullanılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, bağımlılık ve öz-düzenleme davranışlarının ölçümünde yalnızca öz-bildirimlere değil, öğretmen, ebeveyn veya bağımsız gözlemcilerden elde edilecek çoklu kaynaklı verilere de başvurulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2019). How do teachers perceive environmental responsibility? *Environmental Education Research*, 25(1), 46–61. DOI:10.1080/13504622.2018.1506910
- Açıkgöz, S. N., ve Demirci Güler, M. P. (2021). The science course-focused responsibility scale towards primary school students: Study of the validity and reliability. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 637–650.
- Adler, A. & Elias, N. (2025). “My brother teaches me everything”: Sibling mediation in young children’s media use. *Journal of Children and Media*. 19(2), 327-343, DOI: 10.1080/17482798.2024.2414443.
- Akay, E., ve Kayılı, G. (2023). Dijital ebeveynlik tutumları ile ergenlerde internet bağımlılığı ve duygusal regülasyon becerileri arasındaki ilişki. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(11), 48–66.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. DOI: 10.5222/j.child.2012.066.
- Akdağ, C. (2024). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığında kişilik özelliklerinin seçtiği oyun türüyle ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, A. B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz-düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. DOI:10.24315/trkefd.304124.
- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.

- Akto, A. ve Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 326-339.
- Aküzüm, C., Boğa Baran, E. ve Çelebi, S. (2022). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 17(3), 427-458. DOI:10.7827/turkishstudies.61958.
- Alper, K., Aytan, N., ve Ünlü, S. (2015). Görsel Medya Çağında Çocukların Video Oyun Bağımlılıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 98-106.
- Altunok Çal, İ. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine ilişkin uygulamaları ve öğrencilerin sorumlu davranma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Altunok Çal, İ. ve Yeşil, R. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeylerini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2415–2431.
- Altuntaş, B., ve Karaarslan, M. H. (2017). Kullanıcıların mobil oyun tercihinde etkili olan faktör düzeylerinin öneminin belirlenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (19), 277-298. DOI:10.18092/ulikidince.321570
- Alzahrani, A. H. D., & Griffiths, M. D. (2024). Problematic gaming and students' academic performance: A systematic review. *International Journal of Mental Health and Addiction*. Advance online publication. DOI:10.1007/s11469-024-01338-5
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.. DOI:10.1176/appi.books.9780890425596
- Anderson, C. A. & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790.

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353–359. DOI:10.1111/1467-9280.00366
- Ankara Kalkınma Ajansı (2016). *Dijital oyun sektörü raporu*. Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı.
- Arabacı, F., ve Kamaraj, İ. (2023). Investigation of selection regulation skills of children between 48–72 months continuing to preschool education institutions. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57(57), 242–259. DOI:10.15285/maruaeab.1202940.
- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 317-348.
- Arısoy, Ö. (2009). Teknoloji bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*. 1, 55-67.
- Arslan, A., ve Taş, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığı ile sorumluluk duygusu-davranışı ve sosyal beceriler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 716–731. DOI:10.33308/26674874.2022363453
- Atak, F. (2020). *10–14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avşar, A.H. (2013). *Ergen bireylerde sosyal beceri düzeyinin kardeşli ve tek çocuk olma açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aydın, F. (2017). *Teknoloji bağımlılığının sınıf ortamında yarattığı sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, R. (2018). *Öz düzenleyici öğrenmeye yönelik değerler eğitimi programının öğrencilerin akademik başarı, demokratik tutum ve yaşam boyu öğrenme kazanım algıları üzerine etkisi*. Doktora tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(31), 1-18. DOI:10.7816/ulakbilge-06-31-01.
- Bağatarhan, T. (2023). Digital game addiction tendency and social competence in preschool children: The mediating role of self-regulation. *Journal of Human and Social Sciences*, 6(2), 424-443. DOI:10.53048/johass.1374193.
- Bağcı Çetin, B. (2024). 4-6 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin öz-düzenleme becerilerini yordayıcı rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Bağcı Çetin, P. (2023). The role of self-regulation skills and digital game addiction tendencies in predicting preschool children's prosocial behaviors. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 225–241. DOI:10.30900/kafkasegt.1265649
- Bailey, K., West, R. & Anderson, C. A. (2010). A negative association between video game experience and proactive cognitive control. *Psychophysiology*, 47(1), 34–42. DOI:10.1111/j.1469-8986.2009.00925.x
- Balak, Z.İ. (2016). Ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ile somatizasyon bozukluğu ve zihin kuramı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. DOI:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Barlett, C. P. & Anderson, C. A. (2013). Examining media effects: The example of violent video games. In J. Bryant ve M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (3rd ed., pp. 225–243). Routledge. DOI:10.1002/9781444361506.wbiems110.
- Baron, A., Evangelou, M., Malmberg, L.-E., & Melendez-Torres, G. J. (2017). The Tools of the Mind curriculum for improving self-regulation in early childhood: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-77. DOI:10.4073/csr.2017.10
- Barr, P., Noble, J., & Biddle, R. (2007). Video game values: Human–computer interaction and games. *Interacting with Computers*, 19(2), 180-195.
- Bartholow, B. D., Sestir, M. A., & Davis, E. B. (2005). Correlates and consequences of exposure to video game violence: Hostile personality, empathy, and aggressive behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(11), 1573–1586. DOI:10.1177/0146167205277205
- Baysan, Ö. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile oyun eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi.
- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S. & Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological Bulletin*, 144(1), 77–110. DOI:10.1037/bul0000130

- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, S. A. (2022). A review of using digital game-based learning for preschoolers. *Journal of Computers in Education*, 10, 603–636. DOI:10.1007/s40692-022-00240-0
- Bingöl, B. (2018). Yeni Bir Yaşam Biçimi: Artırılmış Gerçeklik (AG). *Etkileşim* (1), 44-55. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2018.1.8>
- Biricik, G., ve Atik, G. (2021). Çocuklarda oyun ve bilişsel gelişim ilişkisi. *Çocuk ve Oyun Araştırmaları*, 14(1), 34-47.
- Black, D. W. (2013). Behavioural addictions as a way to classify behaviours. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 58(5), 235–237. DOI:10.1177/070674371305800501
- Blackwell, A. L., Yeager, D. C., Mische-Lawson, L., Bird, R. J., & Cook, D. M. (2014). Teaching children self-regulation skills within the early childhood education environment: A feasibility study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 7(3-4), 204-224. DOI:10.1080/19411243.2014.966013
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Blinka, L., & Mikuška, J. (2014). The role of social motivation and sociability of gamers in online game addiction. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(2), Article 6. DOI:10.5817/CP2014-2-6
- Boot, W. R., Kramer, A. F., Simons, D. J., Fabiani, M., & Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*, 129(3), 387–398. DOI:10.1016/j.actpsy.2008.09.005
- Bozkurt, A. (2014). Homo Ludens: Dijital Oyunlar ve Eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1).

- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz düzenleme* (E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev.). Eğiten Kitap.
- Budak, K. S. (2020). Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Causadias, J. M., Salvatore, J. E., & Sroufe, L. A. (2012). Early patterns of self-regulation as risk and promotive factors in development: A longitudinal study from childhood to adulthood in a high-risk sample. *International Journal of Behavioral Development*, 36(4), 293-302. DOI:10.1177/0165025412444076
- Cerezo-Pizarro, M., Revuelta-Domínguez, F.-I., Guerra-Antequera, J., & Melo-Sánchez, J. (2023). The Cultural Impact of Video Games: A Systematic Review of the Literature. *Education Sciences*, 13(11), 1116. DOI:10.3390/educsci13111116
- Che Ani, S., Ghazali, N. H. M., Ali, M. S., Shin, K. Y., Subramaniam, M., & Shafii, N. A. (2023). The effects of online games on students' academic performance. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 13(7), 1623–1636. DOI:10.6007/IJARBSS/v13-i7/17383
- Cho, D. J., Kim, H. T., Lee, J., & Park, S. H. (2018). Economic cost–benefit analysis of the addictive digital game industry. *Applied Economics Letters*, 25(9), 638–642. DOI:10.1080/13504851.2017.1355528
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1–16. <https://www.researchgate.net/publication/301747346>

- Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ferguson, S. M., & Rivara, F. P. (2018). How early media exposure may affect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9851–9858. DOI:10.1073/pnas.1720849115
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Fellows, K., & Day, R. D. (2014). “Media time = family time”: Positive media use in families with adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 29(5), 663–688. DOI:10.1177/0743558414538316
- Crawford, C. (1982). *The Art of Computer Game Design*. Osborne: USA. Erişim: 12.10.204, https://www.digitpress.com/library/books/book_art_of_computer_game_design.pdf
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranışı* (24. baskı). Remzi Kitabevi.
- Çavuş, S., Ayhan, B., ve Tuncer, M. (2016). Bilgisayar Oyunları ve Bağımlılık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2016(43), 265-289.
- Çaylı, A. (2022). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Çelik Yakar, T. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları liderlik stratejilerinin oyun bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Çelik, B., ve Kamaraj, İ. (2020). 60-72 Aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara üniversitesi atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, 51(51), 1-17. DOI:10.15285/maruaebd.559762

- Dağlı, D. A., ve Yüyen, M. N. (2023). Davranışsal bağımlılıklar ve hemşirelik yaklaşımı. *Bağımlılık Dergisi*, 24(1), 104–112. DOI:10.51982/bagimli.1086045
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PLOS ONE*, 15(2). DOI:10.1371/journal.pone.0229006
- Darga, H. (2021). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların evde oynadıkları dijital oyunlar ve ebeveynlerin davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479. DOI:10.18009/jcer.876987
- de Freitas, S., & Neumann, T. (2009). The use of “exploratory learning” for supporting immersive learning in virtual environments. *Computers and Education*, 52(2), 343-352. DOI:10.1016/j.compedu.2008.09.010
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers’ social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. DOI:10.1080/00221325.2011.597457
- Dentsu & GWI. (2024). 2024: State of Gaming Report. Dentsu. <https://www.dentsu.com/news-releases/dentsu-2024-state-of-gaming-report>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dinçer, B., ve Kolan, H. İ. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri ile Sorumluluk Davranışı Arasındaki İlişki. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2319–2330. DOI:10.24106/kefdergi.833550
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20, 391-409.

- Distefano, R., Grenell, A., Palmer, A. R., Houlihan, K., Masten, A. S. & Carlson, S. M. (2021). Self-regulation as promotive for academic achievement in young children across risk contexts. *Cognitive Development*, 58, Article 101050. DOI:10.1016/j.cogdev.2021.101050
- Doğan Keskin, A. ve Aral, N. “Oyun bağımlılığı: güncel bir gözden geçirme”. *Bağımlılık Dergisi*, 22(3), 327-339. DOI:10.51982/bagimli.880679
- Domoff, S. E., Borgen, A. L., & Radesky, J. S. (2020). Interactional theory of childhood problematic media use. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 343–353. DOI:10.1002/hbe2.217
- Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). Development and validation of the Problematic Media Use Measure: A parent report measure of screen media “addiction” in children. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(1), 2–11. DOI:10.1037/ppm0000163
- Donovan, T. (2010). *Replay: The history of video games*. Lewes: Yellow Ant.
- Dore, R. A. & Dynia, J. M. (2020). Technology and media use in preschool classrooms: Prevalence, purposes, and contexts. *Frontiers in Education*, 5, Article 600305. DOI:10.3389/feduc.2020.600305
- Dönmez, A. (2012). *Savaş temalı dijital oyunlarda egemen ideolojinin temsili*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Du, Y., Grace, T. D., Jagannath, K., & Salen-Tekinbas, K. (2021). Connected play in virtual worlds: Communication and control mechanisms in virtual worlds for children and adolescents. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(5), 27. DOI:10.3390/mti5050027
- Durgud, D., Bal, Y., ve Aydın, H. (2023). Sanal Gerçeklik (VR) Yaklaşımıyla Geliştirilen Dijital Oyun Uygulamasının Doğruluk Analizi. *Bilgisayar Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*, 3(2), 56-64. DOI:10.54047/bibtcd.1186103

- Durkin, K., & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 373–392. DOI:10.1016/S0193-3973(02)00124-7
- Dursun, A., ve Eraslan Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128–140. DOI:10.17679/inuefd.336272
- Düzgün, S. ve Selçuk, Z. (2018). Sözsüz iletişim becerilerinden öğretmenlerin öğrencilerin göz temaları kurma davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), s.771-795. DOI:10.17680/erciyesiletisim.421115
- Edwards, M. J., Jago, R., Sebire, S. J., Kesten, J. M., Pool, L., & Thompson, J. (2015). The influence of friends and siblings on the physical activity and screen viewing behaviours of children aged 5–6 years: A qualitative analysis of parent interviews. *BMJ Open*, 5(5), e006593. DOI:10.1136/bmjopen-2014-006593
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495-525. DOI:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Emiroğlu İlvan, T. (2022). Okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi ile anne-çocuk ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erboy, D., ve Vural, M. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 39–581.
- Erkılıç, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkisi ve dijital oyun bağımlılığının çeşitli demografikler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ernst, J., & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience. *Sustainability*, 11(15), 4212. DOI:10.3390/su11154212
- Erol, A., ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme: İzleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esmer Ateş, B., ve Demir Atalay, T. (2023). Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla türkçe ders başarıları arasındaki ilişki: kars ili örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307-327. DOI:10.16916/aded.1192918
- Esmeray, M. (2022). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- European Commission (2006), "The Economy of Culture in Europe", European Commission, Brussels.
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programının çocukların öz-düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fast Company. (2024). The booming gaming industry: A \$200 billion powerhouse ... overtaking Hollywood. Fast Company. <https://www.fastcompany.com/91221416/the-booming-gaming-industry-a-200-billion-powerhouse-overtaking-hollywood>

- Ferguson, C. J., & Wang, J. C. K. (2019). Aggressive video games are not a risk factor for future aggression in youth: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(8), 1439–1451. DOI:10.1007/s10964-019-01069-0
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373–389. DOI:10.1007/s10648-008-9079-2
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31. DOI:10.1037/0033-2909.134.1.31
- Gawrilow, C., Fäsche, A., Guderjahn, L., Gunzenhauser, C., Merkt, J. & von Suchodoletz, A. (2014). The impact of self-regulation on preschool mathematical achievement. *Child Indicators Research*, 7, 805–820. DOI:10.1007/s12187-013-9201-y
- Gazi, Z. (2016). Internalization of digital citizenship for the future of all levels of education. *Education and Science*, 41(186), 137-148. DOI:10.15390/EB.2016.4533
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20. DOI:10.1145/950566.950595
- Gentile, D. A. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594–602. DOI:10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x
- Gentile, D. A. (2011). The multiple dimensions of video game effects. *Child Development Perspectives*, 5(2), 75–81. DOI:10.1111/j.1750-8606.2011.00159.x

- Gentile, D. A., Coyne, S., & Walsh, D. A. (2011). Media violence, physical aggression, and relational aggression in school age children: A short-term longitudinal study. *Aggressive Behavior*, 37(2), 193–206. DOI:10.1002/ab.20380
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27(1), 5–22. DOI:10.1016/j.adolescence.2003.10.002
- Gentile, D. A., Reimer, R. A., Nathanson, A. I., Walsh, D. A. & Eisenmann, J. C. (2012). Protective effects of parental monitoring of children's media use: A prospective study. *JAMA Pediatrics*, 166(5), 479–484. DOI:10.1001/jamapediatrics.2014.146
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 10–34. DOI:10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010
- Ginsburg, K. R., & Committee on Communications, and Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. DOI:10.1542/peds.2006-2697
- González-González, C. S., & Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social video games for educational uses. *Computers & Education*, 58(1), 250–262. DOI:10.1016/j.compedu.2011.08.014
- Gorbunova, A., Lange, C., Savelyev, A., Adamovich, K., & Costley, J. (2024). The interplay of self-regulated learning, cognitive load, and performance in learner-controlled environments. *Education Sciences*, 14(8), 860. DOI:10.3390/educsci14080860

- Gölge, A. (2022). Okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi ve oyun türlerine göre saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Granic, I., Lobel, A. & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. DOI:10.1037/a0034857
- Grant, J. E., Potenza, M. N., Weinstein, A. & Gorelick, D. A. (2010). Introduction to behavioral addictions. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 233-241. DOI:10.3109/00952990.2010.491884
- Gray, P. (2016). Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life. *Education and Outreach*, 9(1), 1–7. DOI:10.1186/s12052-016-0052-0
- Green, C. S. & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423(6939), 534-537.
- Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578-589. DOI:10.1177/0146167213520459
- Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 12, 246-250.
- Griffiths, M. D. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. DOI:10.1080/14659890500114359
- Griffiths, M. D. & Nuyens, F. (2017). An overview of structural characteristics in problematic video games. *Current Addiction Reports*, 4(3), 272–283. DOI:10.1007/s40429-017-0153-1

- Grüsser, S. M., Thalemann, R. & Griffiths, M. D. (2007). Excessive computer game playing: Evidence for addiction and aggression? *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 290–292. DOI:10.1089/cpb.2006.9956
- Guins, R. (2020). *Atari design: Game design and the architecture of play*. MIT Press.
- Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Günay, G. (2011). *Şiddet içerikli online bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık tepkileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83–106). Routledge/Taylor & Francis Group. DOI:10.4324/9781315697048-6
- Hamari, J. & Keronen, L. (2017). Why do people play games? A meta-analysis. *International Journal of Information Management*, 37(3), 144-156. DOI:10.1016/j.ijinfomgt.2017.01.001
- Hamlen, K. R. (2011). Children's choices and strategies in video games. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 532–539. DOI:10.1016/j.chb.2010.10.001
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 638–649. DOI:10.1080/01612840903050414

- 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. ve Hazar, M. (2017). Digital Game Addiction Scale for Children (Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği). *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir G. ve Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: karşılaştırmalı metafor çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (4), 179-190. DOI: DOI:10.1501/Sporm_00000000334
- Heo, Y.-J., Lee, G.-E., & Lee, J.-H. (2024). The role of attentional control in moderating attentional bias towards game-related stimuli in individuals with a high tendency for internet gaming addiction. *Frontiers in Psychiatry*, 15. DOI:10.3389/fpsyt.2024.1355204
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B. & Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34. DOI:10.1177/1529100615569721
- Hoffmann, J., ve Russ, S. W. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. DOI:10.1037/a0026299
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 56-68.
- Hotz, V. J. & Pantano, J. (2015). Strategic parenting, birth order, and school performance. *Journal of Population Economics*, 28(4), 911–936. DOI:10.1007/s00148-015-0542-3
- Howell, D. C. (1997). Applied statistics for the behavioral sciences. *Journal of Educational Statistics*, 15(1), 84-87. DOI:10.2307/1164825.

- Huang, H., & Cheng, C. (2022). The benefits of video games on brain cognitive function: A systematic review of functional magnetic resonance imaging studies. *Applied Sciences*, 12(11), Article 5561. DOI:10.3390/app12115561
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2019). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. DOI:10.1001/jamapediatrics.2019.3869
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17. DOI:10.9779/pauefd.446654
- İleri, G. (2019). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, V. (2007). Gündelik Hayatta E-Yaşam: İhtiyaç-Arzu Çelişkisi Çerçevesinde Yeni İletişim Teknolojileri Bağımlılığı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 30, 59-78.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır oluş ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 67-88. DOI:10.24130/eccd-jecs.1967202042208
- İvrendi, A. ve Erol, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (öğretmen formu). *1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. DOI:10.3102/0034654308325693

- Jeong, E. J., Kim, D. J., & Lee, D. M. (2017). Why do some people become addicted to digital games more easily? a study of digital game addiction from a psychosocial health perspective. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 33(3), 199-214.
- Jeong, H., Yim, H. W., Lee, S. Y., Lee, H. K., Potenza, M. N., & Shin, Y. (2021). Preschool exposure to online games and internet gaming disorder in adolescents: a cohort study. *Frontiers in pediatrics*, 9, 760348. DOI:10.3389/fped.2021.760348
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044–1050. DOI: 10.1542/peds.2015-2151
- Kara, D. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Karaca, S., Gök, A., Kalay, E. ve Başkale, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyunu bağımlılığı ve sosyal anksiyete arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 427–446. DOI:10.14686/buefad.v4i2.5000140862
- Karadağ, E. ve Kılıç B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*. 11 (1), 101-117. DOI:10.18863/pgy.556689
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, M. K., ve Kurtoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri. In *XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. baskı). Nobel Yayıncılık.

- Karataş, N. (2021). Şirket baş yöneticilerinin (ceo) erken çocukluk dönemi oyunlarının ve oyun davranışlarının liderlik özellikleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Yüksek Lisans Enstitüsü, İstanbul.
- Kardefelt-Winther, D., Rees, G., & Livingstone, S. (2020). Contextualising the link between adolescents' use of digital technology and their mental health: A multi-country study of time spent online and life satisfaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(8), 875–889. DOI:10.1111/jcpp.13280
- Kaya, E., Akpınar, D. ve Akpınar, H. (2019). Bağımlılığın patofizyolojisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi*, 6(3), 166-170.
- Kent, S. L. (2001). *The ultimate history of video games: From Pong to Pokémon and beyond*. Roseville, CA: Prima Publishing.
- Keser, H., ve Esgi, N. (2012). An analysis of self-perceptions of elementary school students in terms of computer game addiction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 247–251. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.05.101
- Khasanah, A. N., Widoretno, S., & Sajidan, S. (2017). Effectiveness of critical thinking indicator-based module in empowering student's learning outcome in respiratory system study material. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(1), 187-195. DOI:10.15294/jpii.v6i1.8490
- Kır Yiğit, M, Sezgin, E., ve Yağcı, F. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 318-332.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., & Griffiths, M. D. (2011). The role of structural characteristics in problematic video game play: An empirical study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(3), 320–333. DOI:10.1007/s11469-010-9289-y

- Király, O., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2015). Internet Gaming Disorder and the DSM-5: Conceptualization, debates, and controversies. *Current Addiction Reports*, 2(3), 254–262. DOI:10.1007/s40429-015-0066-7
- Kirriemuir, J. (2006). History of computer games. *Game Studies Journal*, 6(1). <http://gamestudies.org/0601/articles/kirriemuir>
- Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning (*Report No. 8, NESTA Futurelab series*). NESTA Futurelab.
- Klimmt, C., Hartmann, T., & Frey, A. (2007). Effectance and control as determinants of video game enjoyment. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(6), 845–847. DOI:10.1089/cpb.2007.9942
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2010). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324–342. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2777/37245>
- Kogler, L., Gur, R. C., & Derntl, B. (2015). Sex differences in cognitive regulation of psychosocial achievement stress: brain and behavior. *Human brain mapping*, 36(3), 1028–1042. DOI:10.1002/hbm.22683
- Konca, A. S., Baltacı, Ö. ve Akbulut, Ö. F. (2022). Problematic Technology Use Scale for Young Children (PTUS-YC): Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 267–289. DOI:10.21449/ijate.888936
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L. & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology*, 12, 717317. DOI:10.3389/fpsyg.2021.717317
- Kowert, R., & Quandt, T. (Eds.). (2016). *The video game debate: Unravelling the physical, social, and psychological effects of digital games*. Routledge/Taylor & Francis Group.

- Koyuncuoğlu, D. ve Akaroğlu, E. G. (2023). 4-6 yaş çocukların ekran kullanım alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2599-2620. DOI:10.48146/odusobiad.1172837
- Köyceğiz Gözeler, M. ve Ergel, A. (2024). Exploring the correlation between motivation levels and responsibility-taking behaviors among preschool children. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 359–388. DOI:10.33711/yyuefd.1441794
- Köyceğiz Gözeler, M. ve Özbey, S. (2023). Okul Öncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerileri: İçsel Motivasyonu Destekleyici Eğitim Programının Etkisi. *Pearson Journal*, 8(24), 202–228. DOI:10.5281/zenodo.8142831
- Kraus, Gerard, (2009). *Video Games: Platforms, Programmes and Players*, Digital Cultures, Understanding New Media, Glasgow, (der). Glen Creeber, Royston Martin, Open University Press, pp. 76-85.
- Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278–296. DOI:10.1007/s11469-011-9318-5
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y. Ve Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307–322.
- Küçükbiş, H. F., Özkurt, B., Sirkeci, H. ve Öztürk, O. (2022). Geleneksel oyun ve geleneksel çocuk oyunlarının eğitim-öğretim programlarındaki yeri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1421–1436. DOI:10.17755/esosder.972845

- Küçükvardar, M. ve Tıngöy, Ö. (2018). Teknoloji bağımlılığının semptomlar temelinde incelenmesi. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 9(35), 111–123. DOI:10.5824/1309-1581.2018.5.008.x
- Lateef, F. (2010). Simulation-based learning: Just like the real thing. *Journal of Emergencies, Trauma and Shock*, 3(4), 348–352. DOI:10.4103/0974-2700.70743
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2011). Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 144–152. DOI:10.1016/j.chb.2010.07.015
- Lemmens, J.S., Valkenburg P.M., & Peter, J. (2009) Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95. DOI:10.1080/15213260802669458
- Lenhart, A. (2015). Teens, social media and technology overview 2015. *Pew Research Center*.
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press. DOI:10.1093/oso/9780190874698.001.0001
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. DOI:10.1080/08838150802437396
- Määttä, S., Kaukonen, R., Vepsäläinen, H., Lehto, E., Ylönen, A., Ray, C., ... Roos, E. (2017). The mediating role of the home environment in relation to parental educational level and preschool children's screen time: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 17, Article 688. DOI:10.1186/s12889-017-4694-9
- Manap, A. ve Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141–156. DOI:10.19160/ijer.837749

- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (133), 29–44. DOI:10.1002/cd.302
- McCree, M., Cutting, R., & Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: Taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care*, 188(7), 980–996. DOI:10.1080/03004430.2018.1446430
- Moffett, L., & Morrison, F. J. (2020). Off-task behavior in kindergarten: Relations to executive function and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 938–955. DOI:10.1037/edu0000397
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1762. DOI:10.1037/dev0000159
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Newzoo (2012), “Türkiye Dijital Oyun Pazarı 2012’de 450 Milyon Dolara Ulaşacak”, Newzoo: Insights Solutions, <https://newzoo.com/about/press/press-releases/turkiye-dijital-oyun-pazar-2012-de-450-milyon-dolara-ula-acak/>.
- Newzoo (2016), “Global Games Market Report: An Overview of Trends & Insights”, Newzoo: Insights Solutions, <http://resources.newzoo.com/global-games-market-report>.
- Newzoo (2017), “The Global Games Market will Reach \$108.9 Billion in 2017 with Mobile Taking 42%”, Newzoo: Insights Solutions, <https://newzoo.com/insights/articles/the-global-games-market-will-reach-108-9-billion-in-2017-with-mobile-taking-42/>.
- Newzoo. (2021). *Global games market report*. Newzoo.

- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. DOI:10.1007/s10826-015-0144-4
- Nikken, P., & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), Article 3. DOI:10.5817/CP2015-1-3
- Nikken, P., & Oprea, S. J. (2018). Guiding young children's digital media use: SES-differences in mediation concerns and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27(6), 1844–1857. DOI:10.1007/s10826-018-1018-3
- O'Byrne, W. I., Houser, K., Stone, R., & White, M. (2018). Digital storytelling in early childhood: Student illustrations shaping social interactions. *Frontiers in Psychology*, 9, 1800. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01800
- OECD. (2019). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Digital education at a glance*. OECD Publishing.
- Oktay, A. (2021). *Dünya ülkelerinde eğitim sistemleri ve okul öncesi eğitim*. A. Oktay & Ö. Polat (ed.), Türkiye içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem.
- Orhan, E. (2018). 10-14 yaş arasındaki çocukların fiziksel aktivite seviyesi, dijital oyun bağımlılığı ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkini incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Oskenbay, F., Tolegenova, A., Kalymbetova, E., Chung, M. C., Faizullina, A., & Jakupov, M. (2016). Psychological Trauma as a Reason for Computer Game Addiction among Adolescents. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2343-2353. DOI:10.12973/ijese.2016.800a

- Ögel K. (2012). *İnternet Bağımlılığı, İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Özcan, Ö. (2020). Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, R. ve Kıran, B. (2022). 3-6 yaş arası çocukların anksiyete düzeylerine göre duygu düzenlemelerinin incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal)*. DOI:10.29228/smryj.62362
- Öztürk Eyimaya, A., Uğur, S., Sezer, T. A. ve Tezel, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, 7(2), 83–91. DOI:10.4274/jtsm.galenos.2020.30502
- Padilla-Walker, L. M., Harper, J. M., & Jensen, A. C. (2010). Self-regulation as a mediator between sibling relationship quality and early adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 24(4), 419–428. DOI:10.1037/a0020387
- Palma-Ruiz, J. M., Beichmann, V., & Burgoa, R. (2022). An overview of the gaming industry across nations: Using analytics with Power BI to forecast and identify key influencers. *Heliyon*, 8(2), e08959. DOI:10.1016/j.heliyon.2022.e08959
- Patrick, B. (2025). Cognitive theories explaining self-regulation behaviors: An integrative perspective. *Journal of Cognitive Development*, 26(1), 15–32.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton ve Company.
- Plass, J. L., Homer, B. D., ve Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. DOI: 10.1080/00461520.2015.1122533

- Plowman, L., & Stephen, C. (2014). *Digital play*. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (ss. 330–341). SAGE Publications. DOI:10.4135/9781473907850
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24(1), 63–74. DOI:10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x
- Polat, Ö. ve Dağal, A. B. (2013). Reliability and validity of “Parents’ evaluation of responsible behaviors of 5–6 year old children” scale. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 247–254. DOI:10.11114/jets.v1i1.113
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605–619. DOI:10.1037/a0015365
- Pontes, H. M. & Griffiths, M. D. (2015). Measuring DSM-5 internet gaming disorder: Development and validation of a short psychometric scale. *Computers in Human Behavior*, 45, 137–143. DOI:10.1016/j.chb.2014.12.006
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. DOI:10.1108/10748120110424816
- Prochnow, T., Patterson, M. S., Hartnell, L., & Umstattd Meyer, M. R. (2023). Online Gaming Network Communication Dynamics, Depressive Symptoms, and Social Support: A Longitudinal Network Analysis. *Sociological Focus*, 56(3), 272–283. DOI:10.1080/00380237.2023.2199171
- Przybylski, A. K. (2014). Electronic gaming and psychosocial adjustment. *Pediatrics*, 134(3), e716–e722. DOI:10.1542/peds.2013-4021
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Investigating the motivational and psychosocial dynamics of dysregulated gaming: Evidence from a preregistered cohort

- study. *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1257–1265. DOI:10.1177/2167702619859341
- PwC. (2025). Global entertainment & media industry revenues to hit US\$3.5 trillion by 2029, driven by advertising, live events, and video games: PwC Global Entertainment & Media Outlook 2025-29. PwC. <https://www.pwc.com/gx/en/news-room/press-releases/2025/pwc-global-entertainment-media-outlook.html>
- Rademacher, A. & Koglin, U. (2018). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299–2317. DOI:10.1080/03004430.2018.1450251
- Radesky, J. S., Schumacher, J., ve Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3. DOI:10.1542/peds.2014-2251
- Reer, F., Wehden, L. O., Janzik, R., Tang, W. Y., & Quandt, T. (2022). Virtual reality technology and game enjoyment: The contributions of natural mapping and need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 132, 107242.
- Richard, J., Temcheff, C., Derevensky, J. & Martin-Storey, A. (2020). Gender differences in the developmental trajectories of gaming disorder symptoms among adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(3), 583–592. DOI:10.1556/2006.2020.00053
- Rico-González, M., Holsbrekken, E., Martín-Moya, R. & Ardigò, L. P. (2025). Interventions for reducing screen time of preschoolers: A systematic review of randomized controlled trials. *Journal of Primary Care & Community Health*, 16. Advance online publication. DOI:10.1177/21501319241306699
- Rideout, V. (2017). The common sense census: Media use by kids age zero to eight. *Common Sense Media*. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight>

- Ritchie, M. B., Compton, S. A. H., Oliver, L. D., Finger, E., Neufeld, R. W. J. & Mitchell, D. G. V. (2024). The impact of acute violent videogame exposure on neurocognitive markers of empathic concern. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 19(1), nsae031. DOI:10.1093/scan/nsae031
- Ritgens, C., Bondü, R. & Warschburger, P. (2024). Links between self-regulation patterns and prosocial behavior trajectories from middle childhood to early adolescence: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1480046. DOI:10.3389/fpsyg.2024.1480046
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. DOI:10.1037/bul0000227
- Roopnarine, J. L. (2012). Cultural variations in beliefs about play, parent–child play, and children’s play: Meaning for childhood development. In R. E. Tremblay, M. Boivin, and R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303. DOI:10.1080/00313830308594
- Ryan, R. M., Rigby, C. S. & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344-360. DOI:10.1007/s11031-006-9051-8
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.
- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 287–303. DOI: 10.15390/EB.2017.7002
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.

- Saraçoğlu, D. Ş. ve Karaoğlu, D. (2017). Early childhood education and investment in human capital formation: the case of Turkey in global perspective. *Early Child Development and Care*, 189(4), 569-582.
- Saunders, J. B., Hao, W., Long, J., King, D. L., Mann, K., Fauth-Bühler,Poznyak, V. (2017). Gaming disorder: Its delineation as an important condition for diagnosis, management, and prevention. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 271-279. DOI:10.1556/2006.6.2017.039
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağıllık: İnternet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağıllığı yordayıcı etkisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 30(3), 202–216. DOI:10.5350/DAJPN2017300304
- Scott, F. L. (2021). Digital technology and play in early childhood. *Encyclopedia of Early Childhood Education and Development*.
- Sevinç, M. ve Toker, S. (2024). Ergenlerde sosyal medya kullanım bozukluğu, aleksitimi ve empati arasındaki ilişki. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 63–72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sagakaderg/article/1323720>
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. Palgrave Macmillan.
- Sherry, J. L. (2004). Flow and media enjoyment. *Communication Theory*, 14(4), 328–347. DOI:10.1111/j.1468-2885.2004.tb00303.x
- Sicart, M. (2013). *Beyond choices: The design of ethical gameplay*. MIT Press.
- Siwek, S.E. (2010), The video games in the 21st century: the 2010 report, Entertainment Software Association, Washington.
- Skare, M., & Riberio Soriano, D. (2021). How globalization is changing digital technology adoption: An international perspective. *Journal of Innovation & Knowledge*, 6(4), 222-233. DOI:10.1016/j.jik.2021.04.001

- Smith- Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood 10.1016/j.ecresq.2007.01.002 Research Quarterly*, 22, 173–187. DOI:10.1016/j.ecresq.2007.01.002
- Smith, David E. (2012). The process addictions and the new ASAM definition of addiction. *Journal of Psychoactive Drugs*, 44(1), 1-4. DOI:10.1080/02791072.2012.662105
- Sousa, C. V., Hwang, J., Cabrera-Perez, R., Fernandez, A., Misawa, A., Newhook, K., & Lu, A. S. (2022). Active video games in fully immersive virtual reality elicit moderate-to-vigorous physical activity and improve cognitive performance in sedentary college students. *Journal of Sport and Health Science*, 11(2), 164-171. DOI:10.1016/j.jshs.2021.05.002
- Squire, K. (2011). *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age*. Teachers College Press.
- Statista. (2023). Gaming market revenue worldwide 2012-2023. Statista.
- Stavropoulos, V., Alexandraki, K., & Motti-Stefanidi, F. (2013). Recognizing internet addiction: Prevalence and relationship to academic achievement in adolescents enrolled in urban and rural Greek high schools. *Journal of Adolescence*, 36(3), 565–576. DOI:10.1016/j.adolescence.2013.03.008
- Stockdale, L., & Coyne, S. M. (2018). Video game addiction in emerging adulthood: Cross-sectional evidence of pathology in video game addicts as compared to matched healthy controls. *Journal of Affective Disorders*, 225, 265–272. DOI:10.1016/j.jad.2017.08.045
- Strasburger, V. C., Jordan, A. B., & Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756–767. DOI:10.1542/peds.2009-2563

- Susi, T., Johannesson, M. & Backlund, P. (2007). Serious games: An overview. *Technical Report HS-IKI-TR-07-001*, School of Humanities and Informatics, University of Skövde.
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A. & Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214–221. DOI:10.1542/peds.2009-1508
- Şahan Aktan, B. ve Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 4(2), 20-30.
- Şahan Aktan, B. ve Şahin, Ç. (2018). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının sorumluluk kazanma düzeylerinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 9–16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iperj/issue/41991/505718>
- Şahin, C., ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, Y., Şenol, F. B. ve Can Yaşar, M. (2023). Digital game addiction of preschool children in the Covid-19 pandemic: social emotional development and parental guidance. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–9. Advance online publication. DOI:10.1007/s12144-023-04323-8
- Tezol, Ö., Yıldız, D. ve Yalçın, S. S. (2022). The psychosocial well-being of young video-gamer children: a comparison study. *Turkish archives of pediatrics*, 57(4), 459–466. DOI:10.5152/TurkArchPediater.2022.21359
- Tiraboschi, G. A., Garon-Carrier, G., Madigan, S., Smith, J., Surprenant, R., & Fitzpatrick, C. (2025). Longitudinal associations between gaming and academic motivation

- during middle childhood. *Psychological Medicine*, 55, e235. DOI:10.1017/S0033291725101153
- Toker Uğurlu, T., Balcı, Ş., Ceyhan Şengül, C. (2012). Bağımlılık psikofarmakolojisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 37-50. DOI:10.5455/cap.20120403
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toraman, Ç., Çelik, Ö. C. ve Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1803–1811. DOI:10.24106/kefdergi.2074
- Torun, F., Akçay, A., ve Çoklar, A. N. (2015). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1–11.
- Trepte, S., Reinecke, L., & Juechems, K. (2012). The social side of gaming: How playing online computer games creates online and offline social support. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 832–839. DOI:10.1016/j.chb.2011.12.003
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Bağımlılık*. Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması, 2024* (Yayın No: 53492). TÜİK. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492)
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. DOI:10.1016/j.pmedr.2018.10.003

- Uçkaç, F. ve Tütüncü, E. (2017), “111 Milyar Dolarlık Oyun”, The Brand Age, <http://thebrandage.com/111-milyar-dolarlik-oyun/>.
- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E. & Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387-392. DOI:10.1016/j.chb.2014.05.036
- Ulusoy, B. (2019). Öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerine, bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerine etki eden etkenlere ve bilgisayar oyunlarına ilişkin veli ve öğretmen görüşleri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ural, M.N. (2009). Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Uslu, M. (2017). *Bilgiyi İşleme Kuramı*. Eğitim Psikolojisi, Bölüm 10, ss. 321-339. Pegem Akademi. DOI:10.14527/9786052410486.10
- Ünal, F. P. (2022). Erken çocukluk döneminde dijital bağımlılığın alanyazın değerlendirilmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 62–77. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2354680>
- Ünsal, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, A., ve Ulutaş, İ. (2019). Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğinin okul öncesi dönem çocuklarına uyarlanması. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 324–342.
- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.

- Vahlo, J., & Tuuri, K. (2025). Eight types of video game experience. *Entertainment Computing*, 52, Article 100882. DOI:10.1016/j.entcom.2024.100882
- Virgilio, R. de L. Á. (2024). The cognition-impairing effect of video games in adolescents. *Science Insights*, 44(3), 1283–1289. DOI:10.15354/si.24.re935
- Voulgari, I., Roinioti, E., Koutromanos, G., Sintoris, C., & Manesis, D. (2024). *Digital games and learning* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. DOI: 10.57713/kallipos-250
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press. DOI:10.2307/j.ctvjf9vz4
- Wang, J. L., Sheng, J. R. & Wang, H. Z. (2019). The association between mobile game addiction and depression, social anxiety, and loneliness. *Frontiers in Public Health*, 7, 247. DOI:10.3389/fpubh.2019.00247
- Wartella, E. A., Lauricella, A. R., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. DOI:10.1016/j.appdev.2014.12.001
- Weinstein, A. M. (2010). Computer and video game addiction: A comparison between game users and non-game users. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 268–276. DOI:10.3109/00952990.2010.491879
- Weinstein, A., Curtiss Feder, L., Rosenberg, K. P., & Dannon, P. (2014). Internet addiction disorder: Overview and controversies. In K. P. Rosenberg & L. Curtiss Feder (Eds.), *Behavioral addictions: Criteria, evidence, and treatment* (pp. 99–117). Elsevier Academic Press. DOI:10.1016/B978-0-12-407724-9.00005-7
- Weinstein, A., Livny, A., & Weizman, A. (2017). New developments in brain research of Internet and gaming disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 75, 314–330. DOI:10.1016/j.neubiorev.2017.01.040

- Wolf, M. J. P. (Ed.). (2008). *The video game explosion: A history from Pong to PlayStation and beyond*. Westport, CT: Greenwood Press.
- World Health Organization. (2019). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision) (ICD-11). World Health Organization. <https://icd.who.int>
- Xu, X., Bland, L. C., Kusano, S. M., & Johri, A. (2017) The development of engineering students' metacognitive skills in informal engineering learning activities. *ASEE Annual Conference & Exposition*. DOI:10.18260/1-2--28959
- Yalçın Irmak, A. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128–137. DOI:10.5080/u13407
- Yalçın, S. (2021). *5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan sorumluluk temelli etkinliklerin öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmadaki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yalçınkaya, B. ve Cibaroglu, M. O. (2019). Dijital vatandaşlık algısının incelenmesi: Ampirik bir değerlendirme. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1188–1208. DOI:10.15295/bmij.v7i4.1140
- Yavuzer, H. (1998). *Gençlik Çağı*. (10.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yeo, G. B. & Frederiks, E. R. (2010). Development and validation of the cognitive and affective regulation scales. *In Academy of Management Proceedings* (ss. 1-6). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Yeşilay (2018). Bağımlılık Nedir? Türkiye Yeşilay Cemiyeti. Erişim: 12.10.2024, <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/bagimlilik-nedir>
- Yıldız, M. ve Tamam, L. (2024). Reflections of the effect of internet addiction and internet gaming disorder on working memory on the learning process. *Archives Medical Review Journal*, 33(4), 249–261. DOI:10.17827/aktd.1574086

- Yıldız, S. ve Zengin, R. (2021). Dijital ve sınıf içi eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeylerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(86)
- Yılmaz, D. (2010). *Çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalına başvuran çocuk ve ergenlerde bilgisayar oyunu ve internet kullanımı ile utangaçlık ve sosyal fobi ilişkisinin incelenmesi*. Uzmanlık Tezi. Uludağ Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Bursa.
- Yılmaz, E., Yel, S., & Griffiths, M. D. (2022). Dijital ve geleneksel oyun oynayan çocukların değer algılarının karşılaştırılması: Türk ve İngiliz örneklemi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 41–66. DOI:10.15390/EB.2022.2041
- Yılmaz, M. ve Demirtaş, H. (2019). Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ve psikolojik etkileri. *İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(2), 123–137. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/413495>
- Yiğit, N. (2019). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüş ve uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Young, K. S. (2004). Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402–415. DOI:10.1177/0002764204270278
- Yurdakul, Y. (2024). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin sosyal beceriler üzerindeki yordayıcı rolü [The predictive role of executive functions on social skills in preschool period]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 1729–1751.
- Zhou, Y. (2023). The relationship between screen time and attention deficit hyperactivity disorder symptoms in preschool children: A cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 23(1), 1–9. DOI:10.1186/s12887-023-04130-x
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. DOI:10.3102/0002831207312909
- Zorbas, O. ve Tuzgöl Dost, M. (2014). Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (1), 298-310.
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L. & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1124. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01124

EKLER

Ek 1. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (BOBÖ)

Merhaba

Şimdi sana bilgisayar oyunu oynamakla ilgili bazı ifadeler söyleyeceğim. Senden söylediğim ifadeye ne kadar katıldığını “Katılmıyorum” (Boş bardak), “Biraz katılıyorum” (Yarısı su dolu bardak), “Çok katılıyorum” (Tamamen su dolu bardak) şeklinde resimli karttan senin için uygun olanını göstererek cevaplamanı istiyorum. Şimdi bir örnek yapalım;

“Bilgisayar oynamak için anne babamdan izin alırım” (Resimli kart çocuğun önüne konulur, göstermesi beklenir). Hazırsan diğer ifadelere geçebiliriz.

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (BOBÖ) (Çocuğun cevaplarını form üzerine işaretleyiniz.)				
7	Bilgisayarda oyun oynamama izin vermedikleri için aileme kızarım.			
14	Bilgisayarda oyun oynamak için sorumluluklarımı aksatırım.			
19	Bilgisayarda çok oyun oynadığım söylendiğinde az oyun oynadığımı iddia ederim.			

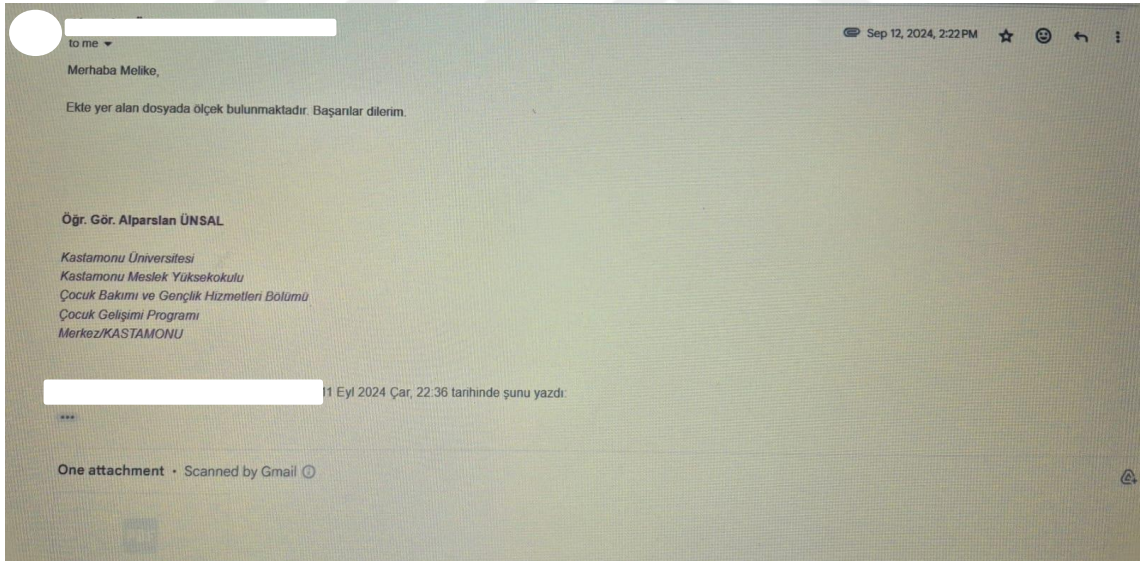
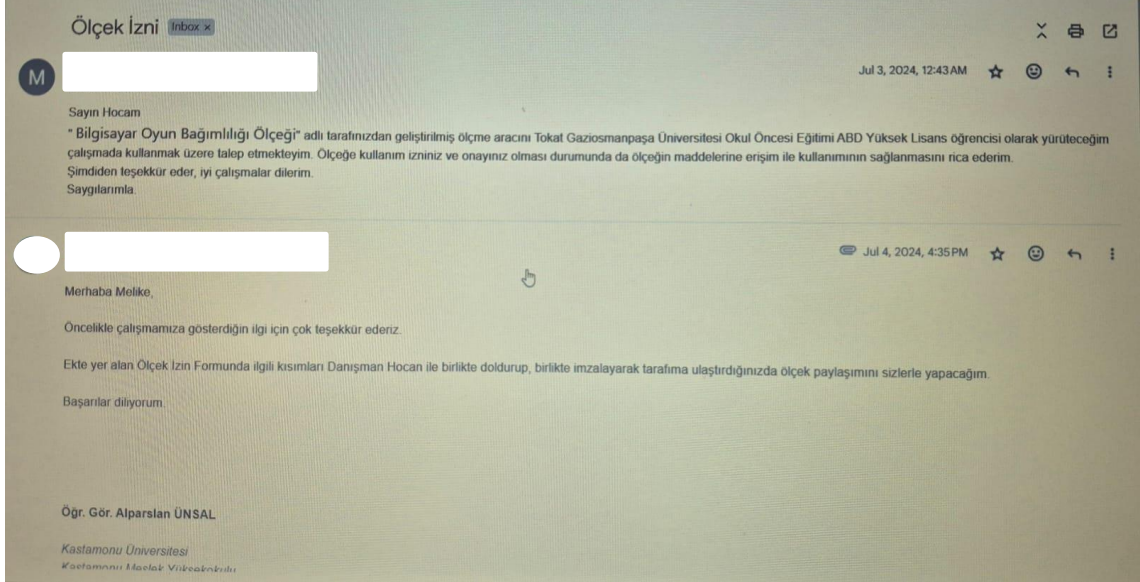
Ek 2. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
6	Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer.					
14	Hatırlatmaya gerek kalmadan kurallara uyar.					
20	Eşyalarını koyduğu yeri hatırlar.					

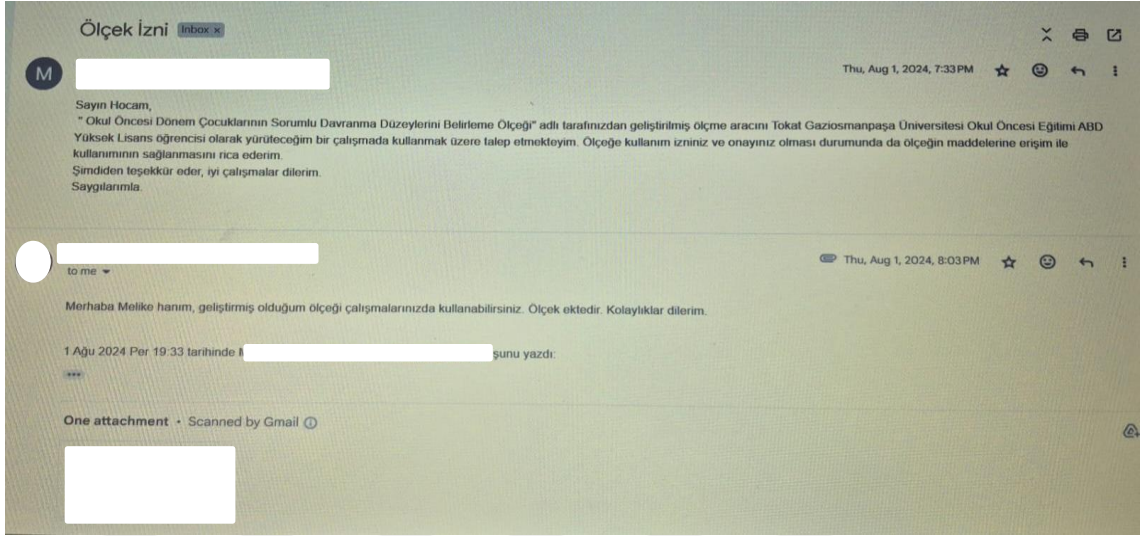
Ek 3. Sorumlu Davranışlar Ölçeği

BÖLÜM III					
Öğrencilerin sorumluluklarını seviyelerine uygun yerine getirme düzeyine ilişkin maddeler	Çok kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
<u>Öğrencilerim genel olarak;</u>					
2.Kendisinin ve başkalarının hakları olduğunu söyler, saygılı davranır.					
4.Yetişkin yönlendirmesi olmadan kendi iradesiyle bir işe başlar, başladığı işi sürdürmek, zamanında bitirmek için çaba gösterir ve sorumluluk alır.					
33.Sınıfın ortak eşyalarını ve kendisine ait olan eşyaları paylaşır.					
43.Günlük rutin içerisinde ve etkinliklerde sıra beklemenin önemini bilir ve sırasını bekler.					

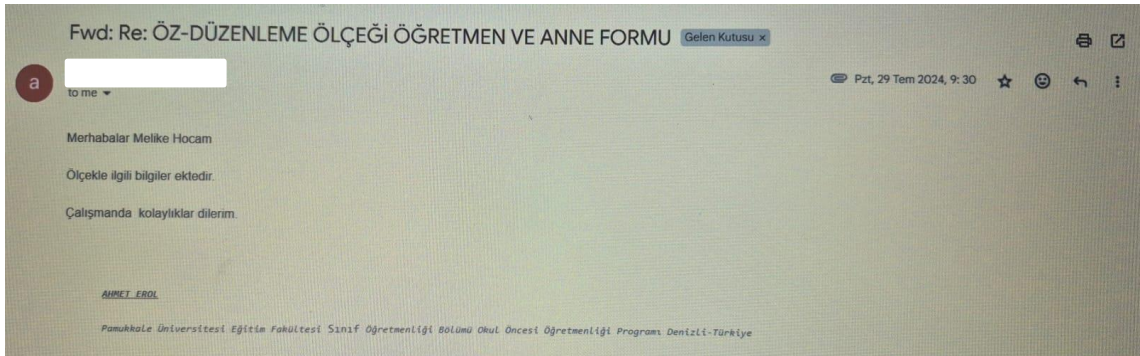
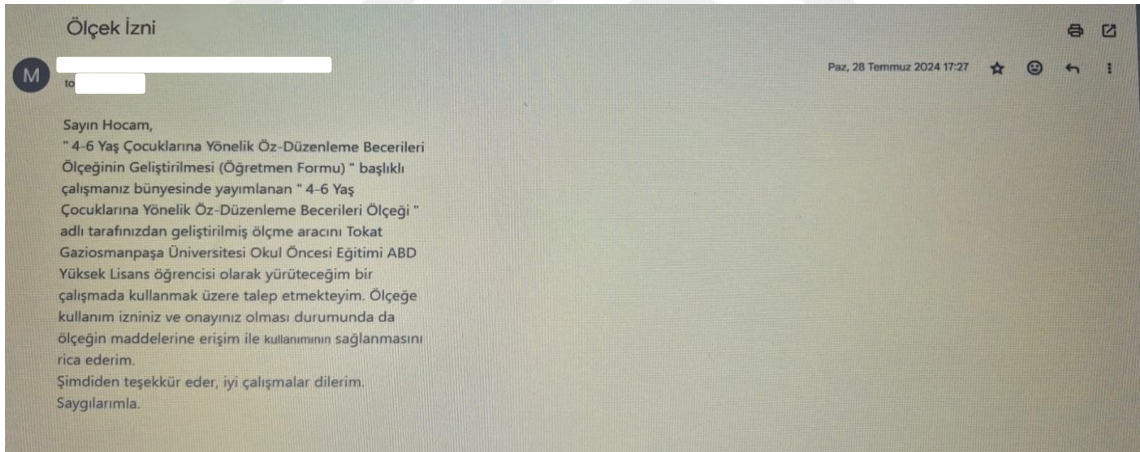
Ek 4. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği İzin Yazışmaları



Ek 5. Sorumlu Davranışlar Ölçeği İzin Yazışmaları



Ek 6. Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği İzin Yazışmaları



Ek 7. Uygulama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2024.011271.01

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MELİKE NUR EROZAN

Araştırmanın Adı: 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul öncesi dönem bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği, Öz Düzenleme Beceri Ölçeği, Okul öncesi dönem çocuklarının sorumlu davranma düzeylerini belirleme ölçeği, Kişisel ilgi Patiritti

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.12.2024

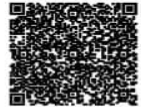
Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
SİVAS	Anaokulu	ANKARA	ANKARA
SİVAS	Anaokulu	ANKARA	ANKARA
SİVAS	Anaokulu	ANKARA	ANKARA
SİVAS	Anaokulu	ANKARA	ANKARA
SİVAS	Anaokulu	ANKARA	ANKARA
SİVAS	Anaokulu	ANKARA	ANKARA
SİVAS	Anaokulu	ANKARA	ANKARA

Doğrulama Kodu: 58ed0227b0386f6c69315e402384a581524e0ab1d1c424f2a0efc36140d67a35
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/2



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
SİVAS	Anaokulu	ANKARA	ANKARA

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin araştırmacının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Ek 8. Etik Kurul İzni

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
08.10.2024	16	01-27

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 16.11- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 23.09.2024 tarih ve 475464 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	60-72 Aylık Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Öz Düzenleme ve Sorumlu Davranma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ ÇALIŞMANIN YAZARI	Doç. Dr. Pınar AKSOY Melike Nur EROZAN (Temel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(Görevli)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek 9. Ebeveyn İzin Formu

EBEVEYN İZİN FORMU

Değerli ebeveynler,

Bu form, sizlere Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda (Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı) yüksek lisans öğrencisi Melike Nur EROZAN tarafından Doç. Dr. Pınar AKSOY danışmanlığında yürütülmekte olan Yüksek Lisans tezi ile ilgili olarak gönderilmiştir. Yüksek Lisans öğrencisi Melike Nur EROZAN' ın “60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı tezi kapsamında çocuğunuzun eğitim öğretim görmekte olduğu sınıfta bu çalışmanın amacına yönelik veriler toplanacaktır. Bu yönde elde edilen veriler sadece araştırma bulguları dahilinde kullanılacak olup araştırma kapsamı dışında kimseyle paylaşılmayacak ve ulaşılan bütün kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Bu amaçla çocuğunuza ait verilerin araştırma kapsamında kullanılmasına yönelik olarak ebeveyn izniniz talep edilmektedir. Bu doğrultuda izinizin olması durumunda aşağıda size ait bilgilerin istendiği kısmında yer alan bilgileri eksiksiz bir şekilde doldurarak ve gerekli yeri imzalayarak, bu formu araştırmacıya teslim etmeniz talep edilmektedir.

Değerli katkılarınız için teşekkür eder, iyi günler dilerim.

Ebeveyn Adı Soyadı:

Adres:

Telefon:

Tarih:

İmza:

Ek 10. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Doç. Dr. Pınar Aksoy danışmanlığında, Melike Nur Erozan tarafından yürütülen “60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı araştırmaya çocuklarınızı katılım göstermeleri için davet ediyoruz. Bu araştırma, 60-72 aylık çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ile öz-düzenleme ve sorumlu davranma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmekte olup, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarını kapsamaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği”, “Sorumlu Davranışlar Ölçeği”, “Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği” uygulanacak olup çocuklarınızın halihazırda okul öncesi eğitim almakta oldukları eğitim kurumunda yürütülecektir. Bu çalışmaya katılımları tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu formu okuyup onaylamanız, çocuklarınızın araştırmaya katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çekilmesini sağlama hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup çocuklarınıza ait kişisel bilgiler **gizli tutulacaktır**; ancak bu kapsamda elde edilen veriler yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız şimdi sorabilir veya e-posta adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız da lütfen araştırmacıya iletiniz.

Araştırmacının

Katılımcının

Adı-Soyadı: Melike Nur Erozan

Adı Soyadı:

İmzası:

İmzası:

e-posta:

İletişim:

Ek 11.

ÖZGEÇMİŞ

