

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**BİLGİSAYAR OYUNU OYNAYAN VE OYNAMAYAN İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK, DEPRESYON VE YALNIZLIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

AYSEL BİLGİ

İSTANBUL- 2005

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**BİLGİSAYAR OYUNU OYNAYAN VE OYNAMAYAN İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK, DEPRESYON VE YALNIZLIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

AYSEL BİLGİ

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. LEVENT DENİZ

İSTANBUL- 2005

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BİLGİSAYAR OYUNU OYNAYAN VE OYNAMAYAN İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK, DEPRESYON VE YALNIZLIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Aysel BİLGİ

İmzalar

Danışman Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ



Jüri Üyesi Doç. Dr. Servet BAYRAM



Jüri Üyesi Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN



Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL- 2005

ÖNSÖZ

Ergenlik psikolojisi, saldırganlık, depresyon ve yalnızlık ilgili pek çok inceleme, araştırma ve gözlemler yapıldığı halde, ülkemizde bilgisayar oyununun etkileri konusunda kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır.

Sağlıklı bir toplum oluşturmak amacıyla bu toplumun bir parçası olan gençlerimizi yalnızlığa iten, güvensizlik uyandıran yalıtılmış bir beyin ve odaklanmış bir dünyadan kurtarmalı, sağlıklı bireyler yetişmesine yardımcı olmalıyız. Gençlerimize sağladığımız olanakların, kontrol edilmediğinde zararlı ortamlar sağladığını bilmeli ve geleceğimiz olan gençlerin bilgisayar oyunlarından gelişim alanlarını olumlu yönde destekleyecek şekilde yararlanmalarını sağlayacak ortamlar hazırlamalıyız.

Bunun için öncelikle bilgisayarın gençler üzerindeki etkilerini bilmemiz gerekir. Bu çalışmada bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeyleri incelenerek bilgisayar oyunlarının gençler üzerindeki etkileri araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, desteklerini esirgemeyen sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e; arkadaşlarım, Şükran Şanlıer'e, Ferdane Denkçi'ye, Zeynep Yalçın'a, Esra Çevik ve Arda Çevik'e, Elif Ebru Sürmeli'ye, Sait ve Özlem Güler'e; yengem Nuray Özdemir ve yeğenim Okan Can Özdemir'e teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul-2005

Aysel BİLGİ

ÖZET

Tekerleğin bulunması ile başlayan teknolojik gelişmeler, insanoğlunun sınırsız öğrenme kapasitesi sayesinde giderek hızlanmış ve çağımızda baş döndürücü bir hıza erişmiştir. Teknolojik gelişmeler çoğunlukla insan yaşamını kolaylaştırmaya yönelik olmakla birlikte, kullanım biçimine bağlı olarak bazı olumsuz sonuçlarla da karşılaşabilmektedir. Kullanım biçimine bağlı olarak olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurabileceği öne sürülen teknoloji ürünleri arasında bilgisayar oyunları da bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda çocukların bilgisayar oyunu oynama taleplerinde ve bu etkinlikler için ayırdıkları zamanlarda önemli bir artış görülmektedir.

Bu araştırma, bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerini incelemek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul Kartal ilçesi sınırlarında bulunan resmi ilköğretim okullarının 6.7.8. sınıflarında eğitim gören 13-15 yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrenden tesadüfi küme örneklem yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuştur.

Örneklem grubu 134'ü kız 176'sı erkek olmak üzere toplam 310 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler seçkisiz yöntemle; Bedri Rahmi Eyüboğlu İlköğretim Okulu, İhsan Zakiroğlu İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Şehit Er Yıldırım Biroğlu İlköğretim Okulu ve Hesna Gündeş İlköğretim Okulu'ndan seçilmiştir.

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla; "Bireyi Tanıma Formu", "Sears Saldırganlık Ölçekleri", "Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği" ve "UCLA Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır. Araştırmada veri türlerine göre ANOVA kullanılmış ve anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla da LSD testinden yararlanılmıştır. İstatistiklerin manidarlıkları .05 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır.

Elde edilen bulgular;

- Öğrenciler oyun oynama sürelerine göre incelendiğinde, bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığını, buna karşın depresyon ve yalnızlık düzeyinde herhangi bir farklılaşma olmadığını,

- Öğrenciler oynadıkları bilgisayar oyun türüne göre incelendiğinde ise, savaş-strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğunu,

- Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin bilgisayar oyunu oynadıkları mekan dikkate alındığında, evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımının internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımından daha yüksek olduğunu, buna karşın depresyon düzeyleri arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Ayrıca internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerden daha yalnız oldukları bulunmuştur.

SUMMARY

Technological developments that start after the invention of wheel is accelerated by means of unlimited learning capacity of human being and reached to a giddy speed. Technological developments mostly make people's life easier, but sometimes they have negative results too. Computer is an example of this, it has positive and negative results.

This research, aimed of investigated the aggressiveness, depression and loneliness level of adolenses who play or not to play computer.

Coverage of the research is the students of 2004-2005 educational year in İstanbul, in Kartal who attend to 6th, 7th and 8th grade students. The sample pattern chosen by randomly.

The sample pattern consists of 134 girls and 176 boys out of 310 secondary school students. Those students are randomly chosen by Bedri Rahmi Eyüpoğlu, İhsan Zakiroğlu, Atatürk, Şehit Er Yıldray Biroğlu and Hesna Gündeş secondary schools.

“Personal Information Forms”, “Sears Aggressiveness Scale”, “Reynolds Adolences Depression Scale”, and “UCLA Loneliness Scale” were used to reach the data.

Statistical analysis are made in computer by using SPSS. In this research ANOVA is used according to data and LSD test to find the surces of the meaningful differences. The meaning of statistic is examined on the level of .05 in two ways.

As a result we find;

- Adolenses who play computer games show increasing anti-social aggressiveness but there is no difference about loneliness and depression.

- According to the game types, adolenses who play war-strategy and adventure games show more anti-social aggressiveness than who don't play.

- As the place is considered adolenses who play at home show more aggressiveness crisis than who play at internet cafe on the other hand there is no difference between their depression levels. Also students who play computer at home are more lonely than the students who play at cafes.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
SUMMARY	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	X

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR	7
2.1. Bilgisayar Oyunları	7
2.1.1. Oyun Teorileri	7
2.1.1.1. Artan Enerji Teorisi	7
2.1.1.2. İçgüdü Teorisi	8
2.1.1.3. Tekrarlama Teorisi	8
2.1.1.4. Eğlence Teorisi	8
2.1.1.5. Psikoloji Kuramlarına Göre Oyun	9
2.1.1.6. Hayat Faaliyeti Olarak Oyun	10
2.1.2. Teknolojik Gelişmenin Bilgisayar Oyunlarına Etkisi	10
2.1.3. Bilgisayar ve Bilgisayar Oyunlarının Çocuk ve Gençlere Etkisi	11
2.1.4. Bilgisayar Oyunları ve Patolojik Kullanım	13
2.1.5. Bilgisayar Oyunlarına İlişkin Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	13
2.1.6. Bilgisayar Oyunlarıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	19
2.2. Saldırganlık	23

2.2.1. Saldırganlık Kuramları.....	24
2.2.1.1. İçgüdü Kuramları.....	24
2.2.1.2. Kalıtım Kuramları.....	27
2.2.1.3. Engellenme-Saldırganlık Kuramı.....	27
2.2.1.4. Uyarılma Aktarımı Kuramı.....	31
2.2.1.5. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	31
2.2.1.6. Ekolojik Kuram.....	34
2.2.1.7. Boşalma Kuramı.....	35
2.2.1.8. Genel Duygusal Saldırganlık Modeli.....	36
2.3. Depresyon.....	37
2.3.1. Depresyonu Başlatabilecek Nedenler ve Risk Etkenleri.....	38
2.3.2. Depresyon Kuramları.....	39
2.3.2.1. Psiko-analitik Yaklaşım ve Depresyon.....	39
2.3.2.2. Bilişsel Yaklaşım ve Depresyon.....	40
2.3.2.3. Davranışçı Yaklaşım ve Depresyon.....	41
2.3.2.3.1. Öğrenilmiş Çaresizlik Kuramı.....	41
2.3.2.3.2. Umutsuzluk Kuramı.....	42
2.3.2.4. Kişiler Arası Depresyon Kuramı.....	42
2.3.3. Depresyon Çeşitleri.....	43
2.3.4. Ergenlik Döneminde Depresyon.....	43
2.4. Yalnızlık.....	44
2.4.1. Bireyi Yalnızlığa İten Nedenler	46
2.4.2. Yalnızlığın Kuramsal Temelleri.....	46

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	50
3.1.Araştırma Modeli.....	50
3.2.Evren ve Örneklem.....	50
3.3.Veritoplama Araçları.....	52
3.3.1. Bireyi Tanıma Formu.....	52
3.3.2. Sears Saldırganlık Ölçekleri.....	52
3.3.3. Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği (RADS).....	55
3.3.4.UCLA Yalnızlık Ölçeği.....	57

3.4.Verilerin Analizi.....	59
----------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	61
-------------------------------	-----------

4.1. Bilgisayar Oyunu Oynama Sürelerine Göre Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	61
4.1.1. Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Bulgular.....	61
4.1.2. Depresyon Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	63
4.1.3. Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	64
4.2. Bilgisayar Oyun Türüne Göre Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	65
4.2.1. Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Bulgular.....	65
4.2.2. Depresyon Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	67
4.2.3. Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	67
4.3. Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekan Türüne Göre Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	68
4.3.1. Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Bulgular.....	68
4.3.2. Depresyon Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	70
4.3.3. Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	71

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	73
---	-----------

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	73
------------------------------------	-----------

5.2. Öneriler.....	75
---------------------------	-----------

KAYNAKÇA.....	77
----------------------	-----------

EKLER.....	84
-------------------	-----------

Ek 1: Bireyi Tanıma Formu.....	85
--------------------------------	----

Ek 2: Nasıl Davranırım?.....	86
------------------------------	----

Ek 3: Kendimi Nasıl Hissederim?.....	90
--------------------------------------	----

Ek 4: Duygu ve Düşüncelerim.....	91
----------------------------------	----

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan Ergenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	51
Tablo 2: Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan Ergenlerin Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımları.....	51
Tablo 3: Saldırganlık Ölçekleri Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynama Süresine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 4: Bilgisayar Oyunu Oynama Süresi Değişkenine Göre Antisozyal Saldırganlık Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	63
Tablo 5: Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Süresilerine Göre Depresyon Puanlarına İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 6: Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Süresilerine Göre Yalnızlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 7: Saldırganlık Ölçekleri Puanlarının Bilgisayar Oyun Türüne Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 8: Bilgisayar Oyun Türü Değişkenine Göre Antisozyal Saldırganlık Puan Ortalamaları için Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	66
Tablo 9: Öğrencilerin Bilgisayar Oyun Türüne Göre Depresyon Puanlarına İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 10: Öğrencilerin Bilgisayar Oyun Türüne Göre Yalnızlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 11: Saldırganlık Ölçekleri Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynanan Mekana Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 12: Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekan Türü Değişkenine Göre Saldırganlık Bunalımı Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	70
Tablo 13: Öğrencilerin Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekana Göre Depresyon Puanlarına İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71

Tablo 14: Öğrencilerin Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekana Göre Yalnızlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 15: Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekan Türü Değişkenine Göre UCLA Yalnızlık Ölçeği Puan Ortalamaları için Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	72

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Yirminci yüzyılın önemli buluşlarından biri olan bilgisayar, insan yaşamında giderek önemli bir yer almaya başlamıştır. Bugün birçok ülkede bilgisayar, ticari alanda, mimaride, tıpta, edebiyatta, çeşitli mühendislik alanlarında büyük bir sıklıkla kullanılmaktadır (Oktay, 1999, s.237). Çocuk ve genç açısından bakıldığında, bilgisayarın, iyi değerlendirildiği takdirde eğitim ve gelişime olumlu katkılarının olduğu bir gerçektir.

Gençlerin bu dönemdeki ilgi çokluğundan dolayı, etkileneceği kaynak ve uyarılar da doğru orantılı olarak artmaktadır (Kulaksızoğlu, 1999, s.162). Gençlerin ilgilerine göre etki kaynakları geçmiş dönemlerde gazete, kitap, sinema, TV. gibi unsurlar olmasına karşın, günümüzde gençlere sınırsız mekân yolculuğu yaptıran, dünyanın dört bir yanındaki olayları taşıyan, farklı ortamlar sağlayan, bir bilgisayar ekranı içerisinde bir dünya oluşturan son yılların en geçerli etki kaynağı internettir.

Bu denli kapsamlı, her yönüyle anlatılması güç olan bu dünyanın, teknolojinin nimetlerinden faydalanmamızı sağladığı kolaylıklar açısından tartışılmaz bir gerçektir. Bununla birlikte ergeni en fazla etkileyen unsurlardan biri de bilgisayar oyunlarıdır. Kimisi masumiyetini koruyup her yaştaki insanlara zevkli anlar yaşattığı gibi özellikle ergenlik döneminde, gençleri olumsuz yönde etkileyen bilgisayar oyunları da bulunmaktadır.

Bilgisayar ve bilgisayar oyunları çocuk ve ergenleri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dünya çapında bir çok fakültede bu konuda araştırmalar yapılmış ve sonuç olarak aşırıya kaçılmadığı takdirde bilgisayar oyunlarının özellikle zeka konusunda çok yararlı olduğu keşfedilmiştir (Healy, 1999, s.112).

Kimi zaman da görünüşte eğlenceden ibaret olan şiddet muhtevalı oyunlar, bir süre sonra artık karşılıklı iki gencin oynadığı heyecanlı bir oyundan öte, rekabeti "birbirini yok etme" ve "diğerini ortadan kaldırma" olarak algılayan bir zihniyete dönüşmektedir (Healy,

1999,s.87) ve dolayısıyla bu durum da öfke ve saldırganlık yaşantısının oluşmasına neden olmaktadır.

Batılı ülkelerde, özellikle de ABD’de televizyonun, şiddet içeren filmlerin ve video kliplerin etkileri konusunda (graphic violence), yıllardan beri araştırmalar yapılıyor. Bilgisayar oyunlarının ortaya çıkışı ve kazandığı yaygınlık, özellikle şiddet içeren oyunların giderek artması ve en tercih edilen oyunlar haline gelmesi karşısında yanıt bekleyen soruların aciliyeti, beklenebileceği gibi, medya etkileri araştırmasındaki davranışsalci paradigmanın yeniden canlanmasını sağladı. Bu araştırmalardaki yaklaşımlar, küçük değişikliklerle hemen bilgisayar oyunları alanına uygulandı. Cooper ve Mackie (1986, s.726), bilgisayar kontrollü video oyunlarından özellikle salonlarda oynayanların yüksek oranda şiddet ve saldırganlık içerdiğini belirtmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı’ndan hareket eden bazı araştırmacılara göre, özellikle çocuklar model alma ve taklit yoluyla, izledikleri saldırgan davranışları öğrenmekte ve dolayısıyla televizyon ve video oyunları saldırgan davranışların kazanılması ve yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Cooper ve Mackie’in bu görüşlerine karşın bazı araştırmacılar, oyunlarla yetişen bu gençlerin büyük kısmının, şiddet düşkünü rambolar olmak bir yana, bugün iş dünyasında kendilerine ayrılan görevleri başarıyla yürüttüklerini savunmaktadırlar (Toksöz, 1999, s.5).

Bu tür oyunların varlığı, sanal dünyada var olan gerçek dünyadaki düşünce ve davranışı ne ölçüde etkilediği sorusunun birçok araştırmada sorulmasına neden olmuştur. Bu alanda dört farklı yaklaşım söz konusudur: İlki, bilgisayar oyunlarının saldırganlığı artırdığını varsaymaktadır. İkincisi, bilgisayar oyunlarındaki şiddet sahnelerinin korku yarattığını dolayısıyla şiddete yatkınlığı azalttığını öne sürmektedir. Üçüncüsü, şiddet sahnelerinin bireyi şiddeti kanıksamaya yönelttiğini söylemektedir. Dördüncüsü, saldırgan davranışların gözlenmesinin gerilimi düşürücü, dolayısıyla şiddete yatkınlığı azaltıcı etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımların hiç biri bu güne kadar tam anlamıyla kanıtlanamamıştır (Toksöz, 1999, s. 5).

Saldırganlığın yanı sıra çok fazla bilgisayar oyunu oynamanın çocukları depresyona daha yatkın hale getirip getirmeyeceğini ya da bağışıklık sistemlerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyip etkilemeyeceğini bilmiyoruz, çünkü bu tür konuları ele alan araştırmalar

yoktur. Gene de, herhangi yeni bir araca sağduyuyla yaklaşmamızı gerektiren çok sayıdaki sorundan biridir bu (Healy, 1999,s.152).

Yine depresyonla yakından ilişkili olan yalnızlık modern yaşamın getirdiği sorunlardan biri olarak ele alınmakta ve bilim adamları tarafından temel bir rahatsızlık olarak görülmektedir. Yalnızlık konularında yapılan araştırmalarda; ciddi ve kronik yalnızlığın çok acı veren bir yaşantı olduğu, ayrıca akıl hastalıkları için bir yatkınlık faktörü oluşturduğu belirtilmektedir. Çağımızın modern toplumlarında hızla artan nüfus ve gelişen teknoloji ile birlikte, bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşmasına paralel olarak insanlarda yalnızlık düzeyleri artma eğilimindedir. Çünkü modernleşmenin meydana getirdiği yeni yaşam tarzı ve bireysellik insanın en temel ihtiyaçlarından olan sevgi, kabul görme, yardımlaşma, paylaşma, güven duyma, bağlanma ve anlaşılma gibi gereksinimlerini karşılamasını zorlaştırmaktadır (Koçak, 2003, s. 18).

Bu bağlamda bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan öğrenciler arasında saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeyleri açısından fark olup olmadığı bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada, bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim 6.7.8. sınıf ğrencilerinin saldırganlık, depresyon, yalnızlık düzeylerinin; bilgisayar oyunu oynama süresi, bilgisayar oyun türü ve bilgisayar oyunu oynanan mekan değişkenleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1. Bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim ğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesine yönelik amaçlar:

1.1. Bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim ğrencilerinin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.2. Bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.3. Bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2. Bilgisayar oyun türüne göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesine yönelik amaçlar:

2.1. Bilgisayar oyun türüne göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2.2. Bilgisayar oyun türüne göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2.3. Bilgisayar oyun türüne göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

3. Bilgisayar oyunu oynanan mekana göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesine yönelik amaçlar:

3.1. Bilgisayar oyununu oynanan mekana göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

3.2. Bilgisayar oyununu oynanan mekana göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

3.3. Bilgisayar oyununu oynanan mekana göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Öğrenciler ve saldırganlık, depresyon, yalnızlık düzeyleri ile ilgili literatürde birtakım çalışmalar yer almakla birlikte bilgisayar oyunu oynayan öğrenciler ve bu

öğrencilerin saldırganlık, depresyon, yalnızlık düzeyleri ve ders başarılarına yönelik pek fazla çalışma yapılmamıştır. Bu araştırmanın alanda bu yöndeki eksikliğe katkı sağlayacağı ve daha sonraki çalışmalar için veri niteliğinde özgün bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan öğrencilerin saldırganlık, depresyon, yalnızlık düzeylerinin birbirinden farklı olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan öğrencilerin saldırganlık, depresyon, yalnızlık düzeylerini hangi etmenlerin, ne düzeyde ve nasıl etkilediklerinin incelemesi, öğrencilerin bilgisayar oyunlarından olumsuz etkilenmelerinin en aza indirilmesi için bize yardımcı olacaktır. Geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizin, çağımızın vazgeçilmezi olan bilgisayardan etkili bir şekilde yararlanabilmesi ve bununla birlikte duygusal ve bilişsel açıdan doğabilecek gelişimsel ve psiko-sosyal sorunların önlenmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırmada seçilen örneklem, evreni temsil etmektedir.
3. Öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar samimidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2004-2005 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinden random örnekleme yoluyla seçilen beş ilköğretim okulundaki 6.7.8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulgularının elde edilmesi öğrencilere uygulanacak Bireyi Tanıma Formu, Sears Saldırganlık Ölçekleri, Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği ile sınırlıdır.

3. Araştırma amaçlardaki sorular ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenci: Bu araştırmada ilköğretim 6.7.8. sınıf öğrencileri ifade edilmektedir.

Bilgisayar oyunu: Sanal ortamda oynanan savaş, strateji, macera, spor, yarış ve zeka türündeki oyunlar.

Saldırganlık: Diğer kişiyi sözel veya fiziksel açıdan incitmeye yönelik veya nesnelere

ve/veya kişinin kendisine yönelmiş nefret, kırgınlık ve düşmanlık içeren hareketler bütününe verilen addır.

Prososyal Saldırganlık: Toplumsal normlara uygun bir biçimde, toplumsal kuralların

devam etmesini amaçlayan saldırganlık türü.

Antisosyal Saldırganlık: Çoğunlukla yıkıcı veya zarar verici biçiminde tanımlanan saldırganlık türü.

Saldırganlık Bunalımı: Her türlü saldırganlıktan uzak durmaya çalışma durumu.

Kendine Dönük Saldırganlık: Kendini aşırı eleştirme, kendine zarar verecek davranışlar içinde bulunma gibi özellikleri bulunan saldırganlık türü.

Yansıtılmış Saldırganlık: Uygun olan kişi veya nesneye yöneltilmiş saldırganlık türü.

Depresyon: Uç noktada bir keder, derin sıkıntı, değersiz olma hissi, umutların yitirilmesi ve sık yaşanan bir korku ve endişe olarak karakterize edilen bir duygu durumudur (Carson, Butcher ve Coleman, 1988).

Yalnızlık: de Jong Gierveld'e göre, yalnızlık veya subjektif sosyal izolasyon, kişinin bir takım sosyal ilişkilerde eksikliğini yaşadığı ve bu yüzden rahatsız olduğu bir durumdur. Bu tanım hem varolan ilişkilerin beklenilenden az olduğu, hem de istenen yakınlığın kurulamamış olduğu durumları, ihtiva etmektedir (Gierveld,1987, akt., Özodaşık, 1989, s.8).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Bilgisayar Oyunları

Steve Russell, ilk bilgisayar oyunu Space Wars'ı programladığında (1962) gelecekte bu pazarın ne büyüklüğe ulaşacağını henüz kimse görmüyordu (Toksöz, 1999, s.1). Bu bölümde oyun teorilerine, teknolojik gelişmelerin bilgisayar oyunlarına etkisine, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlere etkilerine ve bilgisayar oyunları ile ilgili araştırmalara değinilecektir.

2.1.1. Oyun Teorileri

Bilgisayar oyunlarının oyunlar içindeki yerini ve kendine özgü niteliklerini saptamak için, önce oyun teorilerinin incelenmesi gerekiyor.

Oyunun çocuklar için oldukça önemli bir öğrenme aracı olduğu bilinmektedir. Çocuklar, kendilerinin isteyerek seçip yaptıkları ve nasıl yapacaklarının kararını kendilerinin verdikleri etkinliklere “oyun” demektedirler. Oyun çocuk için ciddi bir uğraş ve değerli bir aktif öğrenme yoludur. (Zembar ve diğerleri, 1999, s.19).

İnsanların herhangi bir yaşta niçin oynadıklarına dair birkaç teori vardır. Bu teorilerden bazıları yalnız geçmiş yıllarda, bazıları ise şimdiki zamanda popüler sayılmaktadır. Bununla beraber, tek başına hiç biri niçin oynandığını yeterince açıklamaya elverişli değildir (Cole ve Morgan, 2001, s. 229).

2.1.1.1. Artan Enerji Teorisi

Bu teoriye göre oyun, bol, coşkulu bir enerjinin amaçsızca harcanması, iç boşanması, rahatlama sürecidir. Çocuklar fırsat bulduklarından daha fazla bir canlılığa sahiptirler. Buna ilaveten, daha az enerjiye sahip olan, daha az hareket eden yetişkinler tarafından men

edilmeleri adet olmuştur. Bu enerji belli bir noktaya kadar birikince daha uzun zaman zapt edilemez ve çocuk oyun aracıyla bu artan enerjiden kurtulur (Cole ve Morgan, 2001, s. 230).

2.1.1.2. İçgüdü Teorisi

Bu teoriyi savunanlar, kendi başına oyun için bir içgüdü bulunduğunu kabul etmekle beraber oyunun kökünün içgüdü olduğunu ve temelinin içgüdüye dayandığını düşünürler. Bunlara göre içgüdüler kendilerine tam ihtiyaç duyulduğu anda birdenbire olgunlaşıp ortaya çıkmazlar. Kendilerine ciddi bir ihtiyaç duyulmadan önce bu içgüdülerin yine mevcut olduğunu fakat pek işe yaramadan faaliyet gösterdiğini söylerler. İşte bu faydasız yollar oyun diye adlandırılan şeylerdir. Bunun sonucunda oyun bir çeşit biyolojik yanlışıktır (Cole ve Morgan, 2001, s. 232).

2.1.1.3. Tekrarlama Teorisi

Tekrarlama teorisine göre herhangi bir çocuğun oyun faaliyeti ile ırkın tarihini tekrarladığı kabul edilmektedir. Bu teoriye göre oyun ırkın başlangıçtan beri yaptığı şeylerin kısaca bir tekrarlanması ve bu faaliyetin ırkın şimdiki zamana kadar inatla devam eden geçmişteki hareket alışkanlıkları olduğu kabul edilir. Fakat bu görüşün doğru olduğu kabul edilecek olursa o zaman kazanılan, yani öğrenilen davranışların da bize dedelerimizden geçtiğini kabul etmek gerekir ki bu biyolojik deneyimlerin aksinedir (Cole ve Morgan, 2001, s. 233).

2.1.1.4. Eğlence Teorisi

Bu teori hayattaki başlıca faaliyetlerin çok yorucu ve bunları hiç sürekli yapmanın zarar verici olduğuna inanır. Bunun neticesi olarak da oyun, işten sonra dinlenmek için yararlıdır. Eğer çocuk hayatın sıkıcı ve ağır işinden uzaklaşmak için oyun oynuyorsa bu, oyunla iş arasında gereksiz bir zıtlık olduğu anlamına gelir (Cole ve Morgan, 2001, s. 233).

2.1.1.5. Psikoloji Kuramlarına Göre Oyun

Çocuk psikologları, daha çok, oyunu “yetişkinliğe hazırlık” olarak gören bir tavrı benimsediler. Örneğin E. Claparede, çocuğun bir “yetişkin adayı” olarak ele alıyor ve oyunun kaynağını doğuştan gelen “büyük olma arzusu”na bağlıyordu (Toksöz,1999, s.25).

Freud, oyun sırasında çocukların sadece zevk aldıkları şeyleri değil, açıkça zevk vermeyen şeyleri de tekrarladıkları gözleminden hareketle yeni bir teori geliştirdi. Freud’a göre çocuk daha önce pasif olarak yaşadığı zevksiz (belki acı verici) durumun oyun sırasında üstesinden gelmeye çalışır. Tekrarlama güdüsünün harekete geçirdiği “ben”, acı verici durumu parçalara ayırıp tekrarlayarak, bozulan dengesini yeniden kurmaya uğraşır. Böylece oyun adeta nevrotik bir durum olarak ele alınır (Freud, 1998; akt. Toksöz,1999, s.25).

Karl Bühler’e göre, oyunu geçmiş çelişkilerin çözümüyle ilişkilendiren psikoanaliz de, oyunu geleceğe hazırlık olarak gören Groos ve diğer psikoloji teorileri de oyunu kendisi olarak ele almazlar. Oyuncu açısından oyunun tatmini, oyunun içindedir, o andadır (Sheuerl, 1964, s.89-94).

Psikoanalizi eleştiren bir başka düşünür W. Stern, oyunda üç farklı anlam bulur: geçmiş, gelecek ve güncel anlam. Oyuncu açısından subjektif olarak gayet ciddi olsa da, objektif olarak gerçek hayat değildir oyun. Stern’e göre hayat bu kadar kesin sınırlarla oyun ve ciddi olarak ayrılmaz. En ciddi çalışmada bile oyunsu motifler vardır (Sheuerl, 1964, s.95-101).

Aloys Fischer, kişinin olguyu anlamlandırma etkinliğinin, eylemin niteliğini belirlediğini, aynı eylemin oyun ya da ciddi anlam taşıyabileceğini belirtir. Bunu belirleyen anlamsal çerçevedir (Sheuerl, 1964, s.75-83; akt., Toksöz, 1999, s.25).

Çocuk psikolojisinin, gestalt psikolojisi, ekoloji gibi yeni yönelimlerden beslenerek çocuk dünyasının özgüllüğünü kavramlaştırdığı görülmektedir. Çocuğun dünyası yetişkinin dünyasından farklıdır. Bu dünya henüz farklılaşmamıştır. Çocuk ve dünya arasındaki ayrım gelişmemiştir. Gerçeklik ve görünüş ayrılmamıştır, nesnelere ilişki büyüsel bir ilişkidir (Sheuerl, 1964, s.17).

Bu düşünce çizgisinde karşıt bir düşünce, John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Dewey'e göre çocuk oyun sırasında bir anlamlar dünyasında yaşarken, çalışma bir ürüne yöneliktir. Oyun ve çalışma basit bir karşıtlık oluşturmazlar, aynı gelişme çizgisinin iki kutbudur. Frobel'in yaptığı gibi, "çocuğu bu salt anlamlar dünyası"nda uzun süre oyalamak doğru değildir. Bununla birlikte bu süreci fazla zorlayıp hızlandırmak da doğru değildir. Çünkü düşüncelerin özgür oyunu da iş dünyası açısından önem taşır ve bu nedenle erkenden boğulmamalıdır (Sheuerl, 1964, s.17; akt., Toksöz, 1999, s.26).

2.1.1.6. Hayat Faaliyeti Olarak Oyun

Bugün en çok tutulmakta olan görüş, oyuna ait hareketlerden hiç birinde oyunun mama sınırı bulunmadığına dair görüştür. Buna göre oyun oyunu oynayan kimsenin oynarken yaptığı şeylerden hoşlandığı, onlara karşı ilgi duyduğunu gösterir. Bu hareketin oyun ya da iş olduğunu tayin eden şey, bir kimsenin ne yaptığı değil yaptığı şeye karşı aldığı tavır ve duyduğu histir (Cole ve Morgan, 2001, s. 236).

2.1.2. Teknolojik Gelişmenin Bilgisayar Oyunlarına Etkisi

1970'lerin sonlarından itibaren önce Amerika'da, ardından batılı ülkelerde ve yaklaşık on yıldır da Türkiye'de, özellikle orta ve üst-orta sınıfları çocukların ve gençlerin, hatta yetişkinlerin- sadece endişeli anne-babalar değil, bizzat oyuncu olarak- hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelen bilgisayar oyunları, giderek artan bir ivmeyle yaygınlaşmaya devam ediyor. Üstelik, bilgisayar oyunları pazarının ulaştığı bu büyüklük ve gelişme hızı, bilgisayar teknolojisindeki gelişmelerin itici güçlerinden biri haline geldi. Teknolojik gelişmeler, hem oyunların giderek daha gerçekçi görüntü ve ses kullanmasını sağlıyor, hem de CD kullanımı sayesinde depolama kapasitesinin artması nedeniyle, oyun anlatısının gelişip çeşitlenmesine, oyuncuya sunulan seçeneklerin çoğalmasına, kısacası oyunların cazibesinin artmasına yol açıyor (Toksöz, 1999, s. 3). Hatta günlük yaşamında bu araçlara sahip olmayanlar bile modern dünyanın vazgeçilmez bir parçası haline gelen teknoloji ile her zaman, her yerde karşılaşabilmektedir. Bugün; okullarda, internet

kafelerde, hatta bankalarda çocuklar bilgisayarlarla tanışmakta ve bilgisayarlar; sundukları oyun ve internet olanaklarıyla onları kendine çekmektedir (Kurfalı, 2005).

Teknolojik gelişme, oyunların sunduğu gerçekliğin giderek artmasını sağlıyor. Bu nedenle daha önceleri, grafik ve sesin ikelliğinin yarattığı gerçek dışılık ve komiklik nedeniyle önemsenmeyen bazı temaların ciddiye alınması zorunlu hale geliyor (Toksöz, 1999, s.3).

2.1.3. Bilgisayar ve Bilgisayar Oyunlarının Çocuk ve Gençlere Etkileri

İnsanlar bilgisayar ve video oyunlarının çocukları için iyi mi yoksa kötü mü olduğu konusunda endişe ederler. Bunun cevabı karmaşıktır. Bilgisayar oyunları neye, ne zaman, ne kadar oynandığına bağlı olarak hem iyi hem de kötü olabilir (Smith, 2004, s.72). Bu konuda yapılan araştırmalar bireylere karar vermede yol gösterici olacaktır.

Bilgisayarların çocuklarımızın yaşamlarını sonuçta nasıl etkileyeceği sorununa ilişkin uzman görüşleri araştırdığımızda bir dizi düşündürücü fikirle karşılaşyoruz. Kaliforniya Los Angeles Üniversitesi'nde araç kullanımı ve sanat biçimleri konusunda uzmanlaşmış bir kültür psikoloğu olan Patricia Greenfield, bir kültür olarak her geçen gün teknolojik zekaya daha çok değer verdiğimizizi, toplumsal ve duygusal zekayı ise küçümsediğimizi belirtmektedir. Böylece çocukları bilgisayar oyunları, programlanmış öğrenim yazılımlarıyla ve bilgisayar kamplarıyla karşı karşıya bırakıyoruz; bu araçların hepsinde çocuklar içsel simgelerle değil (dil, zihinsel imgeler) dışsal simgelerle (bir ekrandaki resimler) çalışmaktadır. Her ne kadar anne-babalar bilgisayar oyunlarına şüpheyle yaklaşıyorsa da, birçoğu çocuklarının gelecek için bir biçimde değerli zihinsel beceriler öğrendikleri umuduyla kaygılarını bir yana bırakmaktadır (Healy, 1999, s. 29).

Toronto York Üniversitesi'nden Linda Pegue şunu belirtiyor: “Bu makine o kadar bilişsel ki, duygularla ilgili yönü unutuyoruz. Çocukların ve Üniversite öğrencilerinin her şeyi kafalarında çözdüklerini görüyorum, hayatı yaşamıyor, hayat hakkında düşünüyorlar” (Healy, 1999, s.29). Bununla birlikte yazılım devi Bill Gates şunu eklemektedir:“teknolojik ilerlemelerin hem iyi hem de kötü yönlerinin kapsamlı olarak tartışılması önemlidir,

böylece söz konusu ilerlemelerin yalnızca teknoloji uzmanlarınca değil, bir bütün olarak toplumca yönlendirilmesi mümkün olacaktır” (Gates, 1995, s. 276).

Piaget’e göre, bilişsel açıdan öğrenme, yalnız dıştan gelen bir ödül ve pekiştirmeden dolayı değil, kendiliğinden zevkli ve eğlendirici bir deneyim olduğu ve insana olayları ve dünyayı denetleme zevki verdiği için içsel doyum sağlamaktadır. Bilgisayarla öğrenme ve araştırma, bu içsel güdüleme özelliğinden dolayı bilişsel gelişimde etkili, üstün başarı sağlayıcıdır (San ve Arı, 1988, s. 28).

Okul öncesi dönemde bilgisayar, özellikle el-göz koordinasyonuna büyük katkı sağlayabilir, el becerisini geliştirir. Dikkatini yoğunlaştırmada güçlük çeken aşırı hareketli çocuklar ilgi çekici bir program karşısında daha uzun süre kalabilir. Bu nedenle bilgisayar kullanımı çocuğun dikkatini yoğunlaştırmasına yardım ederek eğitime katkı sağlayabilir. Çocuk günlük yaşamında ve eğitimi sırasında öğrendiği pek çok kavramı bilgisayar oyunları ile pekiştirebilir. Bilgisayar oyunlarında yer alan ve hızlı bir şekilde karar vermeyi gerektiren problemler, çocukta problem çözme becerisinin gelişmesine katkıda bulunabilir (Oktay, 1999, s. 244- 245).

Öğrencilerin bilgi düzeylerini yetenek ve becerilerini artırmasına bilgisayar yardımcı olmakta, ayrıca toplumsal yaşamın sıkıcı temposundan uzaklaştırıp öğrencilere hoşça vakit geçirme olanaklarını daha ucuz ve çeşitli bir biçimde sunabilmektedir. Bu işlevlerinin yanı sıra öğrencilerin, gruplar arası ilişkilerini geliştirip onların birbirlerini tanıması ve anlaması için bir ortam sunmaktadır (Demiray, 2003, s. 91).

Bilgiye hazır çocuk yetiştirmek, eğitim kurumlarının görevlerinde değişimi zorunlu hale getirmiştir. Bu görevlerden ilki, çocuklara doğrudan sınırlı bilgi vermek yerine onlara hayal etme ve yaratıcı düşünme olanaklarını sağlamak, olarak düşünülebilir. Etkili öğretim ile çocukların yetenekleri geliştirilebilir (Stoll & Fink, 1996). Bunun için de “ne öğretme” sorusu yerine “nasıl yaratıcı düşünmeyi öğretme” sorusu üzerine yoğunlaşılabilir. Bilgisayar oyunları yaratıcı düşünmede araç olarak kullanılabilir (Ekiz, 2005, s.13).

2.1.4. İnternet’te Oynanabilen Bilgisayar Oyunları ve Patolojik Kullanım

Griffiths, (1991, s.2-3) tarafından yapılan bir çalışmada eğlence makinesi bağımlılığının iki şekilde olacağı belirtilmiştir. Birinci tip; oyuncunun eğlencesi ve sosyal ödülleri almanın sebep olduğu öfkeyi artırıcı levellerde yükselmek için oynayanlar, ikinci tip ise sadece hayatın diğer alanlarında bulunan daha az stresli ve farklı aktivitelerde bulunmak için oynayanlar. İlki başlangıç bağımlılığı olarak, ikincisi ise ikincil bağımlılık olarak düşünülebilir. Bu fark video oyunu oynamadaki bağımlılığı klinik olarak değerlendirmede önemli olabilir.

Fisher, (1994, s.545) DSM-IV’ün patolojik kumar kriterlerini kullanarak, patolojik bilgisayar oyunu oynama oranını tespit etmek için yeni bir anket geliştirmiştir. 493 ortaokul çocuğunu inceleyen araştırmacı, ankette dört veya daha fazla itemi işaretleyenlere “ağır kullanıcı” tanımını kullanmıştır. Ele alınan örneklemin %6’sı bu tanıma uymaktadır.

Keepers, (1990) bilgisayar oyunlarını patolojik bir şekilde oynayan M.E. isimli 12 yaşındaki bir erkek çocuğunu incelemiştir. Çocuğun bilgisayar başında günde 4-5 saat geçirdiğini belirtmiştir. Oyun oynamak için atari salonlarına giden çocuk, burada günde yaklaşık 30- 40 dolar arası bir miktar harcamakta, parası olmadığı zamanlarda ise çalmaktadır. Okuldan kaçan ve eski arkadaşlarıyla iletişimini koparan M.E., bilgisayar oyunu oynayan diğer erkek çocuklarla arkadaşlık kurmaktadır. M.E.’nin babasıyla sorunları olduğu ve bu sorunlardan kaçmak için patolojik biçimde video oyunu oynadığı bulunmuş ve aile terapisiyle bu patolojiden kurtulması sağlanmıştır (akt., Bayraktar, 2001, s. 43).

Bu araştırma sonuçları, Patolojik İnternet Kullanımı olarak tanımladığımız psikolojik rahatsızlığın İnternet oyunlarının patolojik biçimde oynanmasından dolayı ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir.

2.1.5. Bilgisayar Oyunlarına İlişkin Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bilgisayar oyunları hakkındaki araştırmaların çoğunda, oyun oynama sebepleri şöyle sıralanır: Merak ve uyarılma isteği (Grauman, 1971, s. 33), can sıkıntısı, stresten kurtulma, öfke ve kızgınlıktan kurtulma, başarısızlık duygusundan kurtulma (Fritz, 1997).

Oyuncuların oyun sırasındaki duygusal tavrı ise, sinirlilik, regresyon, hayal kırıklığı (Grauman, 1971, s. 88) gibi olumsuz veya aşırı uyarılma ve keyif gibi olumlu biçimler alır. Bu durum genel olarak stres ve kapılıp-gitme (flow) kavramları ile ifade edilir (Czikszentmihalyi, 1992; Fritz, 1997; akt., Toksöz, 1999, s.82).

Bilgisayar oyunları ve sosyo-ekonomik düzey açısından bakıldığında, bazı araştırmacılar (Lepper, 1985; Niehoff, 1983) video oyunlarını da kapsayan bilgisayar teknolojisi ürünlerinin pahalı olduğunu ve bu durumun toplumun ayrıcalıklı ve olanakları kısıtlı olan kesimleri arasındaki eğitimsel eşitsizliğin artmasına neden olabileceğini vurgulamışlardır. Kubey ve Larson (1990) 9- 15 yaş grubundaki 483 deneği kapsayan araştırmada video oyunu oynayanların %63'ünü orta düzeyde sosyo-ekonomik özelliklere sahip erkek çocukların oluşturduğunu belirlemiştir. Bazı araştırmacılar ise (Braun ve diğerleri, 1986; Dominick, 1984) video oyunu oynama ile sosyal sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır (Alantar, 1996, s.16).

Anderson ve Ford, (1986) lisans öğrencilerinin şiddet içerikli bir bilgisayar oyunu oynadıktan sonraki “düşmanlık” duygularını ölçmüşlerdir. Şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamanın, duygusal durumu olumsuz yönde etkilediğini, oyunu oynayan kişilerin düşmanlık ve kaygı duygularının arttığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Griffiths ve Hunt da, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin, oyun oynama sıklığıyla saldırgan davranışlarda artış arasında ilişki bulmuşlardır (Griffiths, 1997, s. 397- 401).

Funk (1993) tarafından yapılan bir araştırmada yedinci ve sekizinci sınıfa giden 357 öğrencinin bilgisayar oyunu oynama durumları ele alınmıştır. Bu öğrencilere, en çok oynadıkları bilgisayar oyunlarını, verilen beş kategoriden biriyle tanımlamaları istenmiştir. En çok tercih edilen oyunlar, örneklemin %32'sinin oynadığı fantezi ve şiddet içerikli oyunlar ve örneklemin %29'nun oynadığı yine şiddet içerikli olan spor oyunlarıdır. Öğrencilerin %20'si genel eğlence tarzında oyun oynamayı tercih ettiklerini belirtirken, %17'si insan tarafından uygulanan şiddeti ele alan oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. Örneklemin yalnızca %2'si eğitimsel içerikli oyunlar oynamayı tercih etmiştir. Televizyon Şiddeti Üzerine Ulusal Koalisyon (National Coalition on Television Violence) adlı bir kuruluş tarafından 1989 yılında yapılan bir değerlendirmede, ele alınan 176 bilgisayar

oyununun %55.7'inin yüksek derecede şiddet içerdiği belirtilmiştir. Bu oyunlardan yalnızca %20'si eğitici düzeydedir. Aynı kuruluş tarafından 1990 yılında yapılan bir araştırmada ise şiddet içerikli oyunların oranı %82'ye çıkmıştır (NCTV, 1990, s.3- 4).

Calvert ve Tan (1994, s.125-139) yaptıkları araştırmada, ergenlerin şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamalarını ve/veya izlemelerini, düşmanca duygular, saldırgan düşünceler ve fiziksel etkiler açısından incelemişlerdir. Sonuçlar, ergenlerin şiddet içerikli oyunlar oynadıkları zaman, şiddet içerikli olmayan oyunlar oynamalarıyla karşılaştırıldığında, daha fazla baş dönmesi ve mide bulantısı geçirdikleri ve daha saldırgan düşünceler ifade ettiklerini göstermektedir.

1994'de yedi okulda, 10-14 yaş grubunda 175 kız ve 171 erkekten bir hafta boyunca okul dışı faaliyetlerini gösteren günlük tutmaları istenildi. Bir hafta sonra derste kendilerine bir anket uygulanmış. Daha sonraki hafta yine derste bir zeka testi uygulanmış. Ölçüm araçları: Boş zaman faaliyetleri (süreleri itibariyle skalaya dizilmiş), saldırgan davranış, pro-sosyal davranış, sosyal izolasyon, yalnızlık, popülerite, sosyal statü, okul performansı ve zeka olarak alınmış. Çocuklardan arkadaşlarını bu kategorilere göre değerlendirmesi istenmiş. Video oyunları boş zaman faaliyetleri içinde 8. sıradaydı. İlk sırada TV izlemek, 2.sırada dışarıda oynamak gelmektedir. Erkeklerin %35'i ve kızların %19'u günde 30 dakikadan fazla video oyunu oynuyordu. Video oyunlarına harcanan zamanla, çocukların saldırgan tavırları arasında belirgin bir ilişki çıkmamıştır. Ancak çok oyun oynayanlar arkadaşları tarafından daha az pro-sosyal değerlendirildiği ortaya çıkmıştır. Yine oyuna harcanan zamanla izolasyon, yalnızlık ve popülerite arasında belirgin bir ilişki saptanmamıştır. Çok oyun oynayanların IQ'ları daha yüksek çıkmıştır. Çocukların %70'ini video oyunu oynadığı ortaya çıkmıştır (erkeklerde %75, kızlarda %63). Çocukların %3'ü günde 2 saatten fazla oyun oynarken, %6'sı 1-2 saat arası, %14'ü 30 dakika-1 saat arası ve %48'i 30 dakikadan az oynadığı saptanmıştır. Daha çok video oyunu oynayan çocukların gazete ve dergi okumak için de çok zaman harcadığı, yani diğer faaliyetlerden zaman çalmadığı, çocuğun genelde daha aktif olduğu ortaya çıkmıştır (Van Schie/Wiegman, 1997; akt., Toksöz, 1999, s.7).

Phillips (1995)'in, 11-16 yaş arasındaki 816 öğrenci (429 erkek, 387 kız) üzerinde yaptığı araştırmada, evde video oyunu oynayan öğrencilerde, video oyunu oynamak için ödevlerini ihmal etmelerine rağmen oyun oynama süresinin ve sıklığının genellikle çok yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma da atari salonlarındaki oyun alışkanlıkları üzerine yapılan diğer çalışmaları da destekleyerek (Kaplan, 1983; Griffiths, 1991) oyun alışkanlıklarında cinsiyet farkının etkili olduğu bulunmuştur (Phillips, 1995, s.689). Potansiyel olarak video oyunlarının büyük bir çoğunluğu temel olarak erkek pazarı için hazırlanmıştır (Cooper& Mackie, 1986, s. 726-744). Bu durum, kızların kendi yaşıtı olan erkeklerden daha fazla akademik olma eğiliminde olmalarından ve bu yüzden de video oyunlarıyla oynayarak ödevlerini ihmal etmeyi istememelerinden kaynaklanmaktadır. Böylelikle kızların video oyununda daha az zaman öldürdükleri bulunmuştur. Bu düşünce algı derinliğindeki ve imge çözümleyiciliğindeki cinsel farklılıklardan ötürü oyunlarda daha düşük skor yapmaları ile de desteklenebilir (Maccoby ve Jacklin, 1974; akt., Phillips, 1995, s. 690).

Scott (1995) on yaşındaki çocukları ele aldığı çalışmasında, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan veya seyreden kızların, saldırgan davranışlarının arttığını gözlemlemiştir. Bu ilişki, erkek çocuklar için geçerli değildir. Yine Scott (1995) tarafından yapılan başka bir araştırmada, daha küçük yaştaki çocukların da, şiddet içerikli bir bilgisayar oyunu oynadıktan sonra, daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir Scott (1997, s.129). Spence (1988, s.64- 68) ise duygusal ve davranışsal problemleri olan ergenleri ele aldığı çalışmasında, bilgisayar oyunu oynamanın var olan gerilimi yumuşatarak, şiddeti azalttığını belirtmiştir.

Irwin ve Gross (1995, s. 337-350) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul ikinci sınıf erkek çocukların “saldırganlık içeren” ve “saldırganlık içermeyen” bilgisayar oyunları oynamalarını, gözlemlenen etkiler açısından karşılaştırmışlardır. Saldırganlık içeren bilgisayar oyunu oynayan erkek çocukların, saldırganlık içermeyen bilgisayar oyunu oynayan erkek çocuklarla karşılaştırıldıklarında, hem eşyalara hem de oyun arkadaşlarına daha fazla sözel ve fiziksel saldırganlık sergiledikleri belirlenmiştir. Bilgisayar oyunu oynama sürecinden hemen sonra gerçekleşen serbest oyun esnasında gözlemlenen bu

davranışların, erkek çocukların karakterlerinden bağımsız bir şekilde oluştuğu belirtilmektedir.

Kirsh, (1997) şiddet içerikli olan ve olmayan bilgisayar oyunlarının etkilerini araştırdığı çalışmada, üçüncü ve dördüncü sınıf çocuklara, bilgisayar oyunu oynadıktan sonra, iki yönlü düşünülebilecek bir hikaye hakkında sorular sormuştur. Şiddet içerikli oyun oynayan çocuklar, niyeti belirsiz olan hikaye kahramanının zarar verici eylemleri hakkında daha olumsuz yargılarda bulunmuşlardır. Araştırmacı bu sonucu, şiddet içerikli oyun oynayan çocukların, diğer insanların niyetlerine daha fazla düşmanlık yüklemeye yatkın oldukları şeklinde yorumlamıştır. Bu araştırma sonuçları, şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının saldırgan davranışlarla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak etkileşimsel (interactive) oyunların etkilerinin araştırılması için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (akt., Bayraktar, 2001, s. 42-43).

Scott, (1997, s.121) Strathclyde Üniversitesi'nden 117 öğrenci (42 erkek, 75 kız) üzerinde yaptığı araştırmada saldırganlığı konu almıştır. Popüler bilgisayar oyunlarının saldırganlığı artırıp artırmadığı yönündeki, medya tarafından körüklenen tartışmadaki karşıtlıkların, ampirik araştırmalardaki tutarsızlıklarla daha da arttığı saptamasından yola çıkmıştır. İskoçya'daki üniversite öğrencileri ile yapılan bu deney, bu tutarsızlıkların bazılarını araştırmak için tasarlanmıştır. Saldırganlık bağımsız değişken olarak manipüle edilmiştir, bağımlı değişkenler olarak Buss-Durkee Düşmanlık Dökümü Envanteri ve Eysenck Kişilik Soru Kağıdı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, homojen bir grup olan üniversite öğrencileri arasında, farklı kişilik biçimlerine sahip bireyler üzerinde, saldırgan bilgisayar oyunlarının ne ölçüde ve hangi tür saldırganlık şeklinde etkisi olduğunu bulmaktır. Ayrıca cinsiyet bazında farklılaşmalara bakılmıştır. Oyunlar da şiddet içermeyen, orta düzeyde şiddet içeren ve çok şiddet içeren biçimde üç kategoride seçilmiştir. Araştırmanın hipotezi, şiddet içermeyen, orta şiddette ve çok şiddet içeren oyunlar oynamanın ardından saldırgan etkide bir artış olacağı şeklinde. Ancak değişik düzeylerde şiddet içeren üç oyun arasında saldırgan etki değişimi açısından tek bir çizgisel örüntü olmadığı saptanmıştır. Sonuçların tartışması gösteriyor ki, saldırgan bilgisayar oyunlarının bireyleri daha saldırgan hissetmeye, olmaya yönelttiği konusunda yeterli

destek/ kanıt olmadığı görülmüştür. Video oyunlarının saldırganlık duygusu üzerindeki etkilerini ölçerken, bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmek gerektiğine işaret edilmiştir.

Barnett ve arkadaşları (1997) 15-19 yaş arasında olan 102 lise öğrencisi (56 kız ve 46 erkek), 127 kolej öğrencisi (56 kız, 71 erkek) üzerinde yaptığı araştırmada gençlerden video oyunlarına ilişkin tecrübelerini, tercihlerini ve tavırlarını değerlendiren bir soru formunu doldurmaları istenmiştir. Dört oyun sistemine ilişkin görüşleri sorulmuştur: a) arcade oyunlar, b) ev-tv oyunları (örn: Nintendo, Sega), c) elde oynanan oyunlar d) bilgisayar oyunları. Haftada bir-iki saat üstü oynayanlar, sık oynayanlar olarak kabul ediliyor (157 öğrenci). Erkeklerin %80,3'ünün sık oynadığı, kızların %56,3'ünün sık oynadığı ortaya çıkmıştır. Erkeklerin daha çok zamanı video oyununda, kızların ise okuyarak ve arkadaşları ile birlikte olarak geçirmek istediği belirlenmiştir. Erkeklerin (%69,8) daha çok spor ve şiddet oyunlarını favori oyun olarak seçtiklerini, kızların (%88) ise entellektüel/yaratıcı oyunlarla aksiyon/fantezi oyunlarını tercih ettikleri belirlenmiştir (Barnett, Vitaglione, Harper, Quackenbush, Steadman, Valdezi, 1997; akt., Toksöz, 1999, s. 9).

Anderson ve Dill (2000) tarafından yapılan korelasyonel bir araştırmada, 227 kişi (78 erkek, 149 kadın) ele alınmıştır. Oynanan üç boyutlu bilgisayar oyunlarının, saldırgan davranışla ve suçlulukla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu ilişkinin, özellikle kişilik özelliği açısından saldırgan olan erkeklerde daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, bilgisayar oyunlarına ayrılan zamanla, akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmacılar tarafından yapılan bir laboratuvar araştırmasına 200 denek (104 kadın, 106 erkek) katılmıştır. Bu araştırmada deneklere önce şiddet içerikli bir oyun, sonra da şiddet içerikli olmayan bir oyun oynattırılmıştır. Bu oyunların özelliği, oyunun iki ya da daha fazla kişiyle oynanabilmesidir (Çok Kullanıcı Oyunlar-MUD). Araştırmada, şiddet içerikli oyunların, saldırgan düşünceler ve davranışta artışla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Hollanda da yedi ilköğretim okulunda, 7. ve 8. sınıf öğrencisi 346 çocuğa uygulanan anketle video oyunlarının çocuklar üzerindeki pozitif ve negatif etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılıyor. Analizlere göre video oyunları çocukların diğer boş zaman faaliyetlerinden

vazgeçmesi sosyal bütünleşme ve okul başarısının azalması pahasına gerçekleşmiyor. Cinsiyetler arası farka dikkat çekilerek, erkeklerin kızlardan daha çok video oyunu oynadığı belirtiliyor. Çocukların video oyunlarında harcadıkları zaman ile saldırgan davranışlar arasında açık bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak oyunlara harcanan zaman ile prososyal davranış arasında negatif ilişki bulunmuş ama bu ilişki kız ve erkek çocuklar için ayrı yapılan analizlerde ortaya çıkmamıştır. Öte yandan oyunlara harcanan süre ile çocuğun zekası arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur Araştırmanın varsayımı video oyunlarına çok zaman harcayan çocukların sosyal açıdan daha az bütünleşmiş olacağıydı. Aynı şekilde okul performanslarını olumsuz etkileyebileceğini, ancak oyunlar konsantrasyon düzeyi ve bilişsel becerilerle bağlantılı olduğundan zeka düzeyi ile pozitif ilişkisi olacağı düşünülmüştür (akt.,Toksöz, 1999, s.7).

Yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, son yıllarda yapılan araştırmaların, paradigma değiştirmeleri söz konusudur. Şiddet içeren oyunların saldırgan davranışları artırdığını ileri süren araştırmalar yanında (Schutte vd., 1988; Dominick, 1984; Anderson & Ford, 1986), şiddet içeren oyunlarla saldırgan davranış arasında bir bağlantı olmadığı sonucuna varan araştırmalar da vardır (Graybill, 1987; Winkel, Novak & Hopson, 1987; Van Schie/Wiegman, 1997, akt., Toksöz, 1999, s. 6).

2.1.6. Bilgisayar Oyunlarıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Çetinkaya, (1991) Ankara’nın sosyo-ekonomik bakımdan birbirinden farklılık gösteren, üç semtindeki altı devlet okulundan seçkisiz olarak seçtiği 9-11 yaşları arasında yer alan 60 kız, 60 erkek öğrenci olmak üzere 120 denekle yürüttüğü araştırmada, video oyunu oynama ve izlemenin çocukların saldırgan davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir (Çetinkaya, 1991, s.47). Araştırmada saldırgan içerikli video oyunu, saldırgan içerikli olmayan video oyunu ve saldırgan içerikli olmayan kalem-kağıt oyunu olmak üzere üç oyun koşulu yer almıştır. Denekler bu oyun koşullarına, biri oyuncu, diğeri izleyici olacak şekilde çiftler halinde atanmıştır. On dakika süren deneysel oturumlarda oynama koşulundaki denek ilgili oyunu oynarken, izleme koşulundaki denek izlemiştir. Oturumlar tamamlandıktan sonra; oynama ve izleme koşulundaki deneklerden ayrı ayrı, oyunlarda

başarısız olan bir çocuğa elektrik şoku uygulamaları istenmiştir elektrik şoku uygulamasında sahte bir şok cihazından yararlanılmıştır. Verilen şokun sayısal karşılığı deneğin saldırganlık puanı olarak kaydedilmiştir. Elde edilen bulgular, saldırgan içerikli video oyunu oynayan deneklerin hem aynı oyunu oynayan, hem de diğer iki oyunu oynayan ve izleyen deneklerden daha fazla saldırgan davrandıklarını göstermiştir (Çetinkaya, 1991, s. iii-iv). Sunulan araştırmanın dikkat çekici iki sonucu bulunmaktadır. Bunlardan ilki, saldırgan içerikli oyun oynamanın saldırganlığı artırdığı ve diğeri ise cinsiyet faktörünün etkili olmaması ile ilişkilidir. Kızlarla erkekler arasında, saldırganlık açısından cinsiyet farkının bulunmamış olması dikkatleri, kız ve erkek çocukların toplumsallaşmalarındaki benzerliğin artma eğiliminde olduğu konusu üzerine çekmektedir (Çetinkaya, 1991, s. 96- 97).

Alantar, (1996, s.109-117) 1994-1995 öğretim yılında İstanbul ili sınırları içinde bulunan resmi ve özel liselerin birinci ve ikinci sınıflarında eğitim gören 16 yaşındaki 301 öğrenci (151 kız, 150 erkek) öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, video oyunu oynama ile öğrencilerin kişilik özellikleri ve serbest zaman etkinlikleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırma sonucuna göre, video oyunu oynama yaş ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Genel olarak erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha fazla video oyunu oynamakta, atari salonlarını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla tercih etmektedir. Video oyunu oynama ile sinemaya gitme ve izlenen program türleri arasında ilişki vardır. Video oyunu oynayan ve oynamayanların kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Dış denetimliler atari salonlarında daha fazla video oyunu oynamaktadır, denetim odağı bunun dışındaki karşılaştırmalarda farklılık göstermemektedir. Öz kavramı, sosyal ve aile ilişkileri video oyunu oynama ile önemli bir ilişki göstermemiştir.

Toksöz, (1999, s. 107) “yeni bir medya türü olarak etkileşimli bilgisayar oyunları” konulu çalışmasında, bilgisayar oyunlarının ekonomik açıdan sinemadan daha büyük bir pazara sahip olduğunu, ulaştığı kitlenin sayısı bakımından, müzikten sonra belki de en büyük, en yaygın medya türü olduğunu ifade etmektedir. Bilgisayar oyunlarının en temel üç özelliği ikonik, anlatısal ve interaktif olmalarıdır. Bu özellikler bu türü benzersiz kılmaktadır. Dolayısıyla bugüne dek yapılan medya araştırmalarının sorunsalı içerisinde

kalarak ve bu sorunsala uygun kavramsal araçlarla çalışarak oyunların incelenemeyeceğini belirtmiştir. Bu çalışmada bu saptamadan yola çıkılarak yeni bir model geliştirilmiştir. Bu model, bilgisayar oyunlarının üç özelliği nedeniyle, duygusal düzeye hitap ettiği ve bu nedenle bu etki mekanizmalarını ortaya çıkarmak gerektiğini vurgulamıştır.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Esgin, Sivas ili sınırları içindeki 175 İnternet kafeden basit tesadüfi örneklem tekniğiyle 25'ini seçmiş ve buradaki 200 kişiye anket uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre İnternet kafelere gidenlerin%89.5'i erkek,%10.5'i kızdır.Bu kişilerden %66'sının yıllık ailevi geliri 300YTL%33.5'inin yıllık ailevi geliri 300 YTL'den fazladır. İnternet kafelere gidenlerin yaş dağılımına bakıldığında en büyük dilimi 16-20 yaş arası grup oluşturmaktadır (%45.5). Bu dilimi %39 ile 21-25 yaş arası grup, %4.5 ile 16 yaş altı grup oluşturmaktadır. Ancak araştırmacı 16 yaş altı grubunun gözlemlenenden daha fazla olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde İçişleri Bakanlığı'nın İnternet kafelere yönelik 18 yaş sınırlamasını ve sıkı denetimini buna sebep olarak göstermektedir. Gerçekten de ticari yapılar olan İnternet kafelerin, denetimlerin yapılmadığı ortamlarda 16 yaş altı çocuklara hizmet vermekten kaçınmayacağı aşıkardır. Araştırmaya katılanların %48'i İnternet kafeye her gün geldiklerini belirtmişlerdir. %43.5'lik grup birkaç günde bir, %16'lık bir grup ise ayda bir veya çok ender İnternet kafeye gelmektedir. Sık gidenlerden %62'si kafede günde 1-3 saat geçirirken, %22'si günde 4-5 saat , %16'sı günde 5 saatten fazla İnternet kafede kalmaktadır. Oynanan bilgisayar oyunlarının %54.5'i şiddet içerikli oyunlarken, %22'sini zeka oyunları, %19'unu da sporla ilgili oyunlar oluşturmaktadır (Esgin, 2000, s.38- 45).

Bayraktar'ın (2001, s.131) internetin ergen gelişimindeki rolü konusunda Kuzey Kıbrıs'ın Lefkoşa ilçesinde liseye devam eden 686 ergen (343 kız öğrenci, 343 erkek öğrenci) üzerinde yaptığı araştırmada internette oynanan oyun türlerinin çoğunlukla şiddet içerikli olduğu ve bu oyunların hem anti-sosyal saldırganlığı hem de kendine dönük saldırganlığı artırdığı bulunmuştur. Örnekleme İnternet kullandığını belirten ergenlerin %51.3'ü (352) İnternet'te oyun oynadıklarını belirtmektedirler. Literatürdeki çalışmalara göre bu oran görece düşük bir orandır. Örnekleme İnternet kullanan ergenlerin çoğunluğu

İnternet’i evlerinde kullandıklarını belirtmektedirler. Evlere sağlanan İnternet hizmeti çoğunlukla İnternet üzerinden oyun oynamak için elverişli olmayabilmekte ve bu yüzden ergenler oyun oynamak için İnternet kafelere gitmektedirler. Örnekleme İnternet kafelere gidenlerin sayısı da görece düşük olduğundan İnternet üzerinden oyun oynama oranının düşüklüğü açıklanabilir olmaktadır. İnternet’te oyun oynadıklarını belirten ergenlerin %55.7’si (196) sıklıkla öldürmeli oyunları, %54.5’i (192) macera oyunlarını, %48’i (169) yarışlı oyunları, %42.3’ü (149) bombaların kullanıldığı oyunları, %41.5’i (146) dövüşlü oyunları, %36.9’u (130) spor oyunlarını ve %31’i (109) bulmacalı oyunları tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bu sonuçlar İnternet’te ergenler İnternet üzerinde oynanan oyunlar (MUD) interaktif olmalarından ve üç boyutlu görüntü, ses efektleri gibi oyunu daha gerçekçi hale getiren özellikleriyle, diğer bilgisayar oyunlarından farklıdır. Bu farklılık beraberinde olumsuz etkilerin artması ihtimalini de yükseltmektedir. Literatürden farklı olarak ortaya çıkan “Kendine Dönük Saldırganlık”olgusu da bu olumsuz etkilerden biri olabilir.

Hakkı Kurfalı’nın (2005) Uşak Anadolu Kız Meslek Lisesi ve Uşak Teknik Lisesi Bilgisayar Bölümü öğrencisi olan 205 katılımcı (67 kız öğrenci, 138 erkek öğrenci) üzerinde, bilgisayar oyunlarının eğitim aktivitelerine etkisi konusunda yaptığı araştırmada, öğrencilerin ne sıklıkla, ne kadar süre, nerede ve ne tür bilgisayar oyunu oynadıklarını, daha çok hangi durumlarda bilgisayar oyunu oynadıklarını, bu uğraşının diğer sosyal aktivitelerini engelleyip engellemediğini, derslerinde bilgisayar oyunlarından faydalanıp faydalanmadıklarını ve bilgisayar oyunlarının sosyal iletişimlerine ve eğitimlerine katkıları olup olmadığını ortaya çıkarmak için katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, bilgisayar oyunlarının öğrencilerin eğitimlerindeki başarı düzeylerini; yaratıcılıklarını geliştirdiği, bilgi alış verişine olanak sağladığı ve iletişim kurmada faydalı olduğu için olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Öte yandan bilgisayar oyunlarının sosyalleşmeyi engellediğini gösteren kesin bir kanıt bulunamamıştır. Sanılanın aksine çok fazla bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin diğer sosyal aktivitelerine de devam ettiğini görülmüştür.

2.2. Saldırganlık

Saldırganlık genel olarak, diğere zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır.

Buss, saldırganlığı, bireylere zarar veren her türlü eylem biçimi olarak tanımlamıştır. Daha sonra bu tanımın yetersiz olduğu düşünölmüş, bu tanıma “kasti zarar verme” kavramı da dahil edilmiştir. Bu yüzden, zarar verme kastı taşımayan herhangi bir eylem, büyük acı ve zarara da sebep olsa, saldırganlık olarak tanımlanamamaktadır (Brewer & Crano, 1994).

Saldırganlık, araçsal saldırganlık ve düşmanca saldırganlık olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Araçsal saldırganlık, özel bir amaç için diğelerine zarar verme amacı taşımaktadır. Bu durumda saldırganlık, istenen sonuca ulaşmak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Düşmanca saldırganlık ise, öfke ve nefret duygularıyla birlikte karşıdaki kişiye zarar vermek veya yaralamak amacı içermektedir. Düşmanca saldırganlıkta, kalp atış hızının artması, kan basıncının yükselmesi, kaslara kan akışının artması gibi bazı fizyolojik değişiklikler gözlenmektedir (Brewer & Crano, 1994).

Günlük yaşantımız içerisinde bazı davranışlarımızı açıkça ifade etmekten kaçınırız. Bu açıkça ifade etmekten kaçındığımız davranışlarımızdan birisi de saldırgan davranışlarımızdır. Toplum dostlukları ve arkadaşlıkları özendirip hoşgörü ile karşılarken saldırganlığın çoğu biçimini onaylamaz ve yasaklar. Toplumların ayakta kalabilmeleri için insanların saldırgan duygularını kontrol edebilmeleri gerekmektedir. İnsanların başka insanlara vurmalarına, çevreyi yakıp yıkıp, dağıtmalarına ya da istedikleri zaman saldırgan davranışlarda bulunmalarına toplum izin vermez, saldırganlığın böylesi yollardan anlatım bulmasına kısıtlamalar getirir. İnsanların çoğunluğu çoğu zaman kızgın olsalar bile nadiren saldırgan davranışlara başvururlar. Bu nedenle saldırganlık duygularını artıran etmenlerin belirlenmesi “saldırgan davranışın nedeni nedir?” sorusunu bütünüyle yanıtlayamaz. Yalnızca yanıtın bir bölümünü oluşturur. Çünkü, saldırganlık duyguları içinde olmadıkça insanlar çok az saldırgan davranışta bulunurlar. Fakat bu da bize insanların saldırganlık duygularını ne zaman davranışa dönüştüreceklere ya da dönüştürmeyecekleri konusunda bir şey söylemez. Hem saldırganlık duygularını artıran hem de bunların davranışa dönüşmesini

engelleyen etmenleri birlikte ele almak zorundayız. Bu nedenle açıklamamız gereken iki soru vardır: saldırganlık duygularının ve saldırgan davranışların nedenleri nelerdir?

2.2.1. Saldırganlık Kuramları

Saldırganlığın kökenini araştıran kuramlar ikiye ayrılmaktadır. İçgüdüyü ve kalıtımı öne çıkaran kuramlar, saldırganlığı içsel faktörlere, sosyal durumları öne çıkaran kuramlar ise saldırganlığı çevresel faktörlere bağlamaktadır.

2.2.1.1. İçgüdü Kuramları

İçgüdü kuramları saldırganlığı açlık, susuzluk, cinsel uyarılma gibi doğuştan gelen bir saldırganlık içgüdüğü ya da dürtüsü ile açıklarlar. Bu kuramlara göre, insanlar, diğer hayvanlar gibi kendilerini saldırgan davranışlarda bulunmaya eğilimli kılan bir saldırganlık içgüdüğü ve/veya dürtüsü ile doğmaktadır. Saldırgan davranışların temelinde yatan bu içgüdü ya da dürtüdür (Baron ve Byrne, 1987: akt., Çetinkaya, 1991, s. 7).

Saldırganlığı bir saldırganlık içgüdüğü ile açıklayan kuramcılar arasında en popüler olanları Freud ve bir etolog olan Lorenz'dir. Bu nedenle bu kuramcıların görüşleri üzerinde daha ayrıntılı olarak durulacaktır (Freedman, Sears, Carl Smith, 1989, s.195).

Freud yalnızca iki temel güdünün bulunduğunu ileri sürmüştür. Bunlar, yapıcı cinsel enerji "libido" ve yıkıcı saldırganlık enerjisi "thanatos" dur. Freud, her insanın içinde güçlü kendi kendini yıkıcı iç tepilerin bulunduğunu savunmuş ve bazen içe, bazen de dışa dönük olarak etkileşebilen bu iç tepilere "ölüm arzuları" adını vermiştir. Bu iç tepiler içe dönük olarak etkileştiklerinde, insanların enerjilerini kısıtlamalarına, kendilerini cezalandırmalarına, mazohistik olmalarına ve aşırı durumlarda intihar etmelerine neden olurlar. Dışa dönük olarak etkileştiklerinde ise kavgacı, düşmanlık duygusu güden, saldırgan davranışlarda anlatım bulurlar (Freedman, Sears, Carl Smith, 1989, s.195).

Freud, içgüdüsel bir dürtüden dolayı, saldırgan davrandığımızı belirtmektedir. Freud'a göre, kişiye kendine zarar verici şekilde yönelen ölüm isteği (thanatos), daha sonra

dışarıya yani diğer insanlara yönelmektedir. Dışarıya yönelen ölüm isteği, saldırganlığın kaynağını oluşturmaktadır. Ölüm isteği yıkıcı bir güç olarak kontrol edilebilme ancak ortadan kaldırılamamaktadır. Saldırganlığın dışavurumu bir boşalım (katarsis) sağlamakta ve sonradan gösterilecek saldırganlığın olasılığını azaltmaktadır (Brewer & Crano, 1994).

Freud saldırganlık kuramını bilgisayar ve bilgisayar oyunlarının icadından önce geliştirmiştir. Dolayısıyla, bu araçların saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi konusunda açıkça ifade edilmiş bir görüşünün olması olanaksızdır. Bununla beraber, kuramında önemli bir yer tutan “boşalma” (catharsis) kavramına dayanarak, Freud’un saldırgan içerikli bilgisayar oyunu oynamanın saldırgan davranışları azaltacağı yönünde bir yordamda bulunacağını söylemek mümkündür. Bir gerginlik azaltma modeli olan Freud’un saldırganlık kuramı saldırganlık içgüdüsünün yarattığı enerjinin mutlaka boşaltılacağını öne sürmekte ve boşaltılmanın değişik yollarla yapılabileceğini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, çocukların oyun kahramanlarıyla özdeşim kurarak enerjilerini boşaltacakları ve gelecekte gerçek saldırgan davranışları daha az sergileyecekleri düşünülebilir (Lorenz, 1966: akt., Çetinkaya, 1991, s.8).

Etolojistler de Freud gibi, saldırganlığın genetik oluşumumuzdan kaynaklandığını belirtmektedirler. Ancak Lorenz ile Freud’un görüşleri arasında önemli bazı farklılıklar vardır. Her şeyden önce Lorenz, Freud’un aksine, saldırgan davranışların dışsal uyarıcılar tarafından başlatıldıklarını savunur. Diğer yandan Freud, saldırgan davranışların amacının sadece tahrip etmek olduğuna inanırken, Lorenz, bu tür davranışların türün devamını ve çevreye adaptasyonunu sağlama gibi önemli işlevlerinin olduğunu öne sürer (Lorenz, 1966: akt., Çetinkaya, 1991, s.8).

Lorenz, saldırganlığın kötü bir olgu olmadığını, yaşamak için gerekli olduğunu savunmaktadır. Hayvanlar, beslenme ve üreme alanlarını elde etmek, yavrularını korumak ve rakiplerini yenmek için saldırgan olmak zorundadırlar. Bu tür bir saldırganlık, uyum sağlamak için gereklidir çünkü organizmanın yaşamasına yardım etmektedir (Brewer & Crano, 1994).

Lorenz (1966) saldırganlığı tamamen ortadan kaldırmanın mümkün olmadığını, ancak saldırgan davranışların bir dereceye kadar kontrol altında tutulabileceğini savunur.

Lorenz'e göre saldırgan davranışların temelinde; saldırganlık içgüdüsünün yarattığı saldırganlık enerjisinin, belli bir düzeye ulaştıktan sonra patlama halinde boşalması yatmaktadır. Bu nedenle, bireyleri saldırgan davranışlarda bulunmaya iten sıkıştırılmış saldırganlık enerjisinin boşalmasını sağlayacak bazı faaliyetler düzenleyerek, bu tür davranışları bir dereceye kadar kontrol altında tutmak mümkündür. Sembolik savaş oyunları organize etmek, sert ve mücadele gerektiren spor karşılaşmaları düzenlemek, Lorenz'in saldırganlık enerjisinin boşaltılması için önerdiği faaliyetlerden bazılarıdır. Saldırgan davranışları kontrol altında tutmak için önerdiği bu faaliyetler dikkate alındığında, Lorenz'in kuramını da saldırgan içerikli bilgisayar oyunu oynamanın saldırganlığı azaltacağı yönünde bir yordamada bulunulabilir (Brewer&Crano,1994)

Etoloji, insandaki saldırganlığı ele alırken, iki önemli sorunla karşılaşmaktadır. Birincisi, insanlarda saldırganlığı tetikleyen faktörler yalnızca içgüdülerle açıklanamamaktadır. İkincisi, Lorenz'in hayvanlarda gözlemlediği saldırgan davranışlar, tekdüze ve ritüel davranışlardır. İnsanlarda görülen saldırgan davranışlar ise çeşitlilik göstermektedir (Brewer& Crano, 1994).

Başta Freud ve Lorenz'in kuramları olmak üzere, saldırganlığı açıklamak üzere önerilen tüm içgüdü kuramları yoğun eleştirilere hedef olmuştur. Bu eleştirilerden birine göre, "içgüdü" kavramı bireylerin kime karşı, ne zaman ve ne şekilde saldırgan davranışlarda bulunacağını yordama açısından hiçbir değer taşımamakta ve saldırganlık açısından gözlenen bireysel farklılıkları açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Worchel ve Cooper, 1983; Perlman ve Cozby, 1983; Deaux ve Wrightsman, 1984). İçgüdü kuramlarına yöneltilen dikkate değer eleştirilerden bir diğeri de, saldırgan davranışları kaçınılmaz olarak kabul etmeleridir. Zillmann'a (1979) göre, saldırganlık ve şiddetin insan doğasının bir parçası olduğuna inanılması bu tür davranışlar için hazır bir gerekçe olabilmekte ve dikkatlerin kendimizde, kurumlarımızda ve toplumumuzda yapılabilecek değişikliklerden uzaklaşmasına yol açabilmektedir (akt., Çetinkaya, 1991, s.10-11).

2.2.1.2. Kalıtım Kuramları

Sosyo-biyologlara göre bazı davranışlar, yaşamamıza yardım ettiğinden kalıcı hale gelmektedir. Bu davranışlar, insanların üremelerini ve genlerini yeni nesillere taşımalarını sağlamaktadır. Saldırganlık, bu davranışlardan biridir. Hormon araştırmaları, erkek cinsiyet hormonlarının saldırganlıkla ilişkili olduğunu bulmuşlardır ancak daha sonraki araştırmalar cinsiyetler arasında saldırganlık açısından bir fark bulunmadığını, saldırganlığın dışa vurumu açısından farklar olduğunu ortaya koymuştur. 86 çalışmayı gözden geçiren Eagly ve Steffen, erkeklerin daha çok fiziksel saldırganlık gösterdiğini, acıya ve yaralanmaya sebep olduklarını bulmuşlardır. Maccoby ve Jacklin'e göre ise kadınlar daha çok sözel istismara ve psikolojik saldırıya yatkın bulunmuşlardır (Brewer& Crano, 1994).

Kalıtım Kuramları dikkate alındığında bilgisayar oyun türü ile saldırganlık arasındaki ilişkiden ziyade çocukların saldırganlığa kalıtsal yatkınlıkları dikkate alınmalıdır. Buradan yola çıkarak erkeklerin bilgisayar oyunlarında fiziksel saldırganlığının kızlardan daha fazla olacağı söylenebilir (Brewer& Crano,1994).

Saldırganlığın, genetik yolla taşındığına dair birçok delil söz konusudur. Rushton ve arkadaşları, aynı genetik yapıyı paylaşan tek yumurta ikizlerinde, saldırganlık oranının, çift yumurta ikizlerine göre daha benzer olduğunu bulmuşlardır. Destekler nitelikteki bu delillere rağmen, sosyo-biyoloji toplumlar arasındaki saldırganlık oranı farklılıklarını açıklayamamaktadır. Ayrıca, saldırganlık aynı toplum içinde kısa zaman dilimleri içinde de farklılık gösterebilmektedir. Saldırganlığın genetik taşınmayla belirlendiği düşünüldüğünde, bu gibi farklılıkların ortaya çıkmaması gerekmektedir (Brewer& Crano, 1994).

2.2.1.3. Engellenme-Saldırganlık Kuramı

Bazı kaynaklarda engellenme-saldırganlık denencesi olarak geçen engellenme-saldırganlık kuramı, en fazla tartışılan ve araştırılan saldırganlık kuramıdır (Worchel ve Cooper, 1983; akt., etinkaya, 1991, s.17). Dollard ve arkadaşları tarafından ortaya atılan bu kuram dört sayılı öne sürmektedir:

- 1) Engellenme, saldırganlığa hazır bir durum yaratmaktadır.
- 2) Saldırganlık, engellenmenin kaçınılmaz bir sonucudur (yani, engellenme-saldırganlık bağı organizmada oluşmuş durumdadır).
- 3) Eğer saldırganlığın hedefi çok güçlüyse, saldırganlık ertelenir veya daha az güçlü hedeflere yönelir.
- 4) Saldırganlık, engellenmeden dolayı oluşan gerilimi düşürür ve daha sonra saldırganlığın ortaya çıkma olasılığı da bu şekilde düşer (Brewer & Crano, 1994).

Engellenme-saldırganlık kuramı bir gerilim azaltma modelidir. Kurama göre, engellenme bireyde bir gerilim azaltma modelidir. Kurama göre, engellenme bireyde bir gerilim yaratmakta, bu gerilim azaltılmadığı takdirde, patlama şeklinde bir saldırgan davranış ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, engellenme saldırganlık kuramı içgüdü kuramlarıyla bir paralellik göstermektedir. Nitekim bir çok yazara göre, engellenme- saldırganlık kuramı Freud'un "engellenmiş içgüdü" kavramından esinlenerek ortaya atılmıştır (Perlman & Cozby 1983; Mumdeney, 1988; Akt., Çetinkaya,1991, s.18). Diğer yandan, saldırganlığın doğuştan gelen içgüdüsel bir davranış olmadığını savunması açısından, engellenme-saldırganlık kuramı öğrenme kuramlarıyla da bir paralellik göstermektedir.

Dollard ve arkadaşları (1939) kuramlarının temel kavramlarından birisi olan engellenmeyi "bir davranış dizisine (sequence) müdahale" olarak tanımlamışlardır. Daha açık bir şekilde ifade edilecek olursa, engellenme-saldırganlık kuramına göre engellenme "bir bireyin yapmak istediği bir şeyi yapamamasıdır" (Worchel & Cooper, 1983). Kuramın diğer temel kavramı olan saldırganlık ise, "amacı yöneltildiği kişiye zarar vermek olan bir davranış" olarak tanımlanmıştır. Bu tanım hem fiziksel hem de sözel saldırganlığı kapsamaktadır(Dollard ve arkadaşları, 1939, s.7).

Dollard, belirli bir zamanda istenilen sonuca ulaşılmasını engelleyen kişi veya şeylerin engellemeyi oluşturduğunu belirtmektedir. Amaç önemliyse ya da amaca ulaşmaya az bir süre kalmışsa, engellenme daha çok saldırganlık doğurmaktadır (Brewer & Crano, 1994).

Ele alınan diğerk bir kavram ise yer değiştirmiş saldırganlıktır (displaced aggression). Yer değiştirmiş saldırganlıkta, saldırganlık engellenme kaynağı olmayan kişi veya nesnelere yöneltilmektedir. Engellenmenin tolere edilemeyeceğı durumların haricinde, saldırganlık ertelenmekte ve başka kişileri veya nesneleri hedef almaktadır. Bu kişiler veya nesnelere, engellenme kaynağına mümkün olduğunca benzeyen hedeflerdir (Brewer & Crano, 1994).

Engellenme-saldırganlık kuramı bir engellemeyi ne tür bir saldırganlığın izleyebileceğı konusuna da değinmektedir. Dollard ve arkadaşlarına göre, engellenen bir kişi en fazla engellenmenin kaynağına fiziksel ya da sözel saldırıda bulunmayı tercih eder. Bunun mümkün olmadığı durumlarda, engellenmenin kaynağı hakkında dedikodu yapma, şakalar yapma gibi yollara başvurulur. Bu kurama göre engellenen bir bireyin ufak tefek saldırgan davranışlar sergilemesine izin verilmelidir. Bu tür saldırgan davranışlar hem bireyin gerilimini ortadan kaldıracak hem de yakın bir gelecekte vahim sonuçlar doğurabilecek, saldırgan bir davranışta bulunma klasiğini azaltacaktır. Engellenmeyi izleyen saldırgan bir davranışın gerilimi ortadan kaldırması ve bireyi yakın bir gelecekte saldırgan bir davranışta bulunma olasılığını azaltması olayına engellenme-saldırganlık kuramında “boşalma (catharsis)” adı verilmektedir. “Boşalma”, engellenme-saldırganlık kuramını saldırgan davranışların kontrol altında tutulabilmesi için, önerdiğı yoldur (Çetinkaya, 1991, s.20).

Engellenme-saldırganlık kuramı çeşitli eleştirilere hedef olmuştur. Bu eleştirilerden bir kısmı “engellenme” ve “saldırganlık” kavramlarının tanımlanması ile ilgilidir. Kuramın engellenme tanımı ile ilgili eleştiriler, engellenmenin bir işlem mi, yoksa öznel bir duygu mu olduğı tartışmasından kaynaklanmaktadır. Dollard ve arkadaşları engellenmeyi bireyin dışında gerçekteşen bir işlem olarak tanımlamışlardır. Bazı araştırmacılara göre (Örneğın Amsel, 1958, s.102) engellenme bireyin dışında gerçekteşen bir işlem değil, hedefine ulaşamadığı zaman bireyin yaşadığı öznel bir duygudur. Kuramın saldırganlık tanımı ise araştırmacılar açısından bazı güçlükler yarattığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Hatırlanacağı gibi Dollard ve arkadaşları saldırganlığın amacını, yöneltildiğı kişiye zarar vermek olan bir davranış olarak tanımlamışlardır (akt. Çetinkaya, 1991, s.21) .

Buss'a göre saldırgan ve saldırgan olmayan davranışların ayırt edilmesinde amacın ölçüt olarak alınması sağduyuya uygundur. Ancak, amaç gözlenebilir bir değişken değildir; bu nedenle de araştırma yaparken ölçüt olarak kullanılması sakıncalıdır (Buss, 1961, s.296).

Diğer yandan engellenme-saldırganlık kuramının “boşalma” kavramını test etmek amacıyla düzenlenen araştırmalardan elde edilen bulgular arasında tutarsızlıklar gözlenmektedir. Bazı araştırmacılar “boşalma” etkisini gözledikleri yolunda bulgular rapor ederken (Feshbach, 1955), bazıları böyle bir etki gözlemediklerini belirlemektedirler (Ryan, 1971). “Boşalma” etkisini test etmek üzere düzenlenen araştırmaları gözden geçiren Geen ve Quany'e göre, saldırganlığın hedefinin güç ya da statüsünün yüksek olduğu, saldırgan davranışların uygun olmadığı ve bireyin saldırgan davranışları nedeniyle suçluluk duyduğu durumlarda boşalma etkisi görülmemektedir. Engellenme-saldırganlık kuramının en yoğun ve şiddetli hedef olan yönü, her engellenmenin daima saldırganlıkla sonuçlanacağı yolundaki temel varsayımdır. Buss (1961), insanların birçok durumda sadece kişisel kazanç sağlamak amacıyla saldırgan davranışlarda bulduklarını, bunun da her saldırganlığın mutlaka bir engellenmeden kaynaklandığı varsayımının yanlış olduğunu belirtmiştir (Buss, 1961, s.296; Worchel 1974, s.300; Berkowitz, 1967, s. 202).

Berkowitz (1967) engellenmenin, kızgınlık, rahatsızlık, üzüntü, nefret gibi olumsuz duyguları ortaya çıkaran birçok faktörden biri olduğunu belirtmiş ve saldırganlığın yalnızca olumsuz duygular uyandıran engellenme durumlarında oluştuğunu söylemiştir. Ayrıca Berkowitz (1967), olumsuz duyguların yalnızca saldırganlığa değil, bazı durumlarda geri çekilme ya da kaçma davranışlarına yol açtığını savunmaktadır. Hangi davranışın gösterileceği ise olumsuz duyguyu uyandıran durumun yorumlanmasına ve benzer durumlara ait geçmişte yaşanan anılara bağlıdır (Berkowitz, 1967, s.202).

Engellenme-saldırganlık kuramı ile bu kuramdan türetilen ipucu kuramının, şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının saldırganlık üzerindeki etkilerine ilişkin yordamaların farklı olacağı söylenebilir. Engellenme-saldırganlık kuramının “boşalma” denencesine göre, saldırganlık bir davranışta bulunma, gelecekte saldırgan bir davranışın sergilenme olasılığını azaltmaktadır. Bu açıdan bakıldığında saldırgan içerikli bilgisayar oyunu oynayan bir bireyin dolaylı da olsa bir saldırganlık yaşadığını, bununla “boşalma” etkisi

yaparak saldırgan davranışta bulunma olasılığını azalttığını savunmak mümkündür. Diğer yandan ipucu kuramı engellenme ortamında bulunan saldırganlık ipuçlarının saldırgan davranışların sergilenme olasılığını artıracaklarını savunmaktadır. Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarında saldırganlığı hatırlatacak çok sayıda ipucu bulunduğundan, ipucu kuramına göre, bu tür bilgisayar oyunları saldırgan davranışların artmasına yol açacaktır.

2.2.1.4. Uyarılma Aktarımı Kuramı (Excitation Transfer Theory)

Schacter, belirsiz fiziksel uyarımları yorumlamak için, çevredeki ipuçlarını araştırdığımızı ve bu ipuçlarına göre fiziksel durumu adlandırdığımızı savunmuştur. Zillman, Schacter'in kuramını genişleterek, belirli bir durumda (uyuşturucu, eylem veya bir olaydan ötürü) ortaya çıkan uyarılmanın daha sonraki durumlara aktarılabilceğini belirtmiştir (Brewer & Crano, 1994).

Zillman, daha önceki bir olaydan kalan farkında olmadığımız uyarımın, bir ortamdaki duygusal tepkilerin düzeyini artırabileceğini savunmaktadır. Saldırganlık, daha önceki olaylardan kalan olumsuz uyarımların daha sonraki ortamlara aktarılmasının sonucu ortaya çıkan duygusal bir tepkidir (Brewer & Crano, 1994).

Zillman ve arkadaşları 1981'de yaptıkları bir araştırmada, sadomazoşizm ve zoofili içeren pornografinin de daha sonraki ortamlarda saldırganlığa yol açtığını bulmuşlardır. Bu tip pornografinin olumsuz duygular uyandırdığı ve olumsuz duyguların daha sonraya aktarılarak saldırganlığı ortaya çıkardığı düşünülmektedir (Brewer & Crano, 1994).

2.2.1.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Engellenme-Saldırganlık Kuramı ve Uyarılma Aktarımı Kuramı, olumsuz duyguları veya öfkeyi, saldırganlığın ön şartı olarak ele almaktadırlar. Öfke durumunda ise daha önce belirtildiği gibi düşmanca saldırganlıkta bulunmakta ancak araçsal saldırganlıkta bulunmamaktadır. Bu yüzden Engellenme-Saldırganlık Kuramı ve Uyarılma Aktarımı Kuramı, araçsal saldırganlığı açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Araçsal saldırganlığı açıklamak için olumsuz duygu ve anti-sosyal davranış arasında bağ kurmayan bir yaklaşım

gereklidir. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı böyle bir yaklaşımdır (Brewer&Crano, 1994).

Sosyal Öğrenme Kuramının temel prensibi, tüm sosyal davranışların öğrenilmiş olduğu savıdır. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre saldırgan davranışı anlamak için öncelikle, saldırgan davranışın öğrenildiği ortamları, saldırgan davranışı ortaya çıkaran çevresel faktörleri ve saldırgan davranışın sürmesini veya tekrarlanmasını kolaylaştıran durumları anlamamız gerekmektedir (Brewer & Crano, 1994).

Bandura'ya (1973) göre, insanlar bir saldırganlık içgüdüleri ile doğmazlar. Ne zaman, kime karşı ve hangi şekilde saldırgan davranışlarda bulunacaklarını sosyalleşme süreci içinde sonradan öğrenirler. Bu öğrenme temel olarak pekiştirme ve taklit olmak üzere iki mekanizma yoluyla gerçekleşir (Bandura, 1973; akt., Çetinkaya, 1991, s. 11).

Bandura ve Walters'a (1959) göre, önceleri anne-babanın pekiştirmesi ile biçimlenen saldırgan davranışlar, daha sonra arkadaş, öğretmen ve diğer bireylerden oluşan çevre tarafından pekiştirilerek bir davranış biçimine dönüşmektedir. Anne babalar ya da öğretmenler çocuğun saldırgan davranışlarını onaylamasalar bile, bazen azarlayarak bazen de davranışlarını değiştirmeye çalışarak, onu dikkat merkezi haline getirmektedirler. Yetişkinlerin dikkatini çekmek isteyen bir çocuk için azarlama bile saldırganlığı pekiştirebilmektedir (Bandura ve Walters, 1959; akt., Çetinkaya, 1991, s. 11).

Sosyal öğrenme kuramcılarının pekiştirilen saldırgan davranışların tekrarlanma olasılığının arttığı yolundaki görüşleri çok sayıda araştırma tarafından desteklenmiştir. Örneğin Geen ve Stonner (1971) ve Geen ve Pigg (1970) tarafından yapılan iki farklı çalışmada saldırgan davranışları pekiştirilen deneklerin, pekiştirilmeyen deneklere göre daha şiddetli saldırgan davranışlarda buldukları gözlenmiştir (Geen ve Stonner, 1971, s.149- 153; Geen ve Pigg, 1970, s.165).

Sosyal öğrenme kuramlarına göre, çocukların saldırgan davranışları öğrenmelerini sağlayan ikinci mekanizma "taklit"tir. Özellikle tüm insanlarda, genellikle de çocuklarda sevdikleri ve hayranlık duydukları kişilerin davranışlarını taklit etme eğilimi vardır. Çocuklar çevrelerindeki insanların davranışlarını gözleyerek, davranış dağarcıklarında

bulunmayan birçok yeni davranış öğrenirler. Sosyal öğrenme kuramlarında, davranışları gözlenerek taklit edilen kişilere “model” adı verilir. Çocukların çevrelerinde birçok saldırgan model bulunur. Çocuklar bu modelleri gözleyerek aslında davranış dağarcıklarında bulunmayan birçok saldırgan davranışı öğrenirler. Örneğin babasının saldırgan davranışını gözleyen bir çocuk, babasını model alarak benzer durumlarda aynı davranışı sergileyebilir. Sosyal öğrenme kuramının saldırgan davranışların taklit yoluyla öğrenilebileceği görüşü de çok sayıda araştırma tarafından desteklenmiştir. Örneğin Bandura, Ross ve Ross (1961) tarafından yapılan bir araştırmada, iki grup denekten birine şişirme bir bebekle saldırgan bir biçimde oynayan bir model, diğerine ise aynı oyuncakla sessizce oynayan saldırgan olmayan bir model izlettirilmiştir. Sonuçlar saldırgan modeli izleyen grubun, diğer gruba kıyasla çok daha fazla fiziksel ve sözel saldırgan davranışlar sergilediğini göstermiştir. Çocukların davranış dağarcıklarında bulunmayan bazı yeni davranışları taklit yoluyla öğrenebileceklerine işaret eden bu bulgular, başka araştırmalar tarafından da desteklenmiştir (Hicks,1968, s. 369).

Diğer yandan, taklit yoluyla öğrenme konusunda yapılan araştırmalar çocukların gözledikleri her modelin davranışlarını taklit etmediklerini de ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, çocukların bir modeli taklit edip etmeyecekleri ya da ne ölçüde taklit edecekleri bazı etkenlere bağlı olarak değişmektedir. Bu etkenlerden bir kısmı modelin özellikleri ile ilgilidir. Örneğin, çocuklar sevdikleri, cana yakın buldukları, hayranlık duydukları ve kendileriyle aynı cinsten olan modelleri daha fazla taklit etme eğilimi göstermektedirler. Benzer şekilde gerçek kişiler, film ya da çizgi film kahramanlarına kıyasla daha fazla taklit edilmektedir (Bandura, Ross & Ross, 1963, s. 575-578).

Çocukların gözledikleri bir davranışı taklit edip etmeyeceklerini belirleyen bir diğer önemli etmen, modelin davranışlarının doğurduğu sonuçtur. Saldırgan davranışta bulunan bir model, bu davranışı sonunda ödüllendirildiği takdirde çocukların bu davranışı, taklit etme olasılığı artmakta, cezalandırıldığı takdirde ise azalmaktadır. Modelin cezalandırılması durumunda çocukların saldırgan davranış sergilemediklerini gösteren bu sonuç, Bandura’yı çocukların saldırgan davranışları öğrenip öğrenmediklerini araştırmaya itmiştir. Bir başka

anlatımla Bandura, bu çocukların öğrenmedikleri için mi, yoksa kendilerini alıkoydukları için mi saldırgan davranış gösterdiklerini araştırmıştır. Bu amaçla, çocuklara daha önce gözledikleri davranışları tekrar ettikleri takdirde kendilerine bir ödül verileceği söylenmiş ve üç koşuldaki çocukların da modelin saldırgan davranışlarını aynı ölçüde edebildikleri görülmüştür. Bu sonuçlar modelin cezalandırılması durumunda da çocukların saldırgan davranışları öğrendiklerini, ancak cezalandırılma kaygısı ile bu davranışları taklit etmediklerini göstermektedir (Çetinkaya, 1991, s.16).

Freud ve Lorenz'in kuramları ile kıyaslandığında, sosyal öğrenme kuramının saldırgan içerikli bilgisayar oyunu oynamanın saldırgan davranışlar üzerindeki etkisine ilişkin yordaması oldukça açıktır. Özellikle saldırgan davranışların taklit yoluyla öğrenildiği savı dikkate alındığında, bu kuramın saldırgan içerikli bilgisayar oyunu oynamanın saldırgan davranışları arttıracığı yolunda bir yordama yapacağını söylemek mümkündür.

2.2.1.6. Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner, insan gelişiminin bireysel ve çevresel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Günümüzde de ergenlerdeki saldırgan davranışların bireysel ve sosyal faktörlerin bileşimi sonucunda oluştuğu görüşü yaygındır. Bu faktörler bireysel faktörler, ailevi faktörler, okul ve akran faktörleri, toplumsal faktörler ve duruma özgü faktörler biçiminde sıralanmaktadır. Bu faktörler, saldırganlıkla ilişkili risk faktörleri olarak ele alınmaktadır (Garbarino,1999; akt., Bayraktar, 2001, s. 26).

Doğum öncesi travma ve doğum komplikasyonları gibi tıbbi faktörler, kalıtsal faktörler, hiperaktivite ve dikkat eksikliği gibi bozukluklar, olumsuz mizaç yapısı, zeka geriliği, psikopatoloji, alkol ve madde kullanımı gibi özellikler bireysel faktörler arasında yer almaktadır (Verlinden ve ark., 2000, s.20).

Denetim eksikliği, aile üyeleri arasındaki sürtüşme, saldırganlık ve şiddet olayları, çocuk ihmal ve istismarı, ebeveyn suçluluğu, şiddet içeren ceza tekniklerinin kullanımı,

katı disiplin gibi faktörler de ailevi faktörler ana başlığı altında toplanmaktadır (National School Safety Center, 1999, s. 3- 4).

Sapkın bir akran grubuna sahip olmak, akademik başarısızlık, sosyal izolasyon, sosyal reddedilme, denetimin olmadığı yada katı disiplin uygulayan aşırı kalabalık okullar gibi faktörler de ergen saldırganlığı ile ilişkilidirler (National School Safety Center, 2000, s. 3-4).

Yoksulluk, etnik ayırım, düzensiz komşuluk ilişkileri, medyada yer alan şiddet de toplumsal faktörler olarak sıralanmaktadır. Özel olarak incelenecek olursa sinema, televizyon, müzik ve bilgisayar oyunlarında yer alan şiddet içeriği bir “şiddet kültürü” yaratmakta ve ergenin daha fazla saldırgan davranmasına yol açmaktadır. Duygusal, davranışsal sorunları olan, dürtülerini kontrol etmekte zorlanan veya öğrenme zorluğu olan çocuklar medyadaki şiddetten daha fazla etkilenebilmektedir (National School Safety Center, 2000, s. 3-4).

Ergenle ve medyayla ilgili literatürü inceleyen Strasburger (1995), medyada şiddet ödüllendirilmesinin, mazur ve yerinde bir davranış olarak gösterilmesinin, saldırganlık olasılığını artırdığını belirtmektedir. Strasburger (1995), burada saldırganlık olasılığını artıran diğer bir faktörün de bireysel risk faktörleri olduğunu, sağlıklı ve mutlu bir yaşamı olan ergenin genellikle medyadaki şiddetten etkilenmediğini söylemektedir (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1999).

Durumsal faktörler, saldırganlığın sebepleri olarak ele alınmamakta ancak kişinin neden bazı durumlarda daha fazla saldırganlık gösterdiğini açıklamaktadır. Saldırı amaçlı kullanılacak araçların varlığı, alkol kullanımı, güdü, saldırgan kişiyle hedef kişinin ilişkisi, çevrede var olan kişilerin sayısı gibi faktörler, duruma özgü faktörler olarak ele alınmaktadır (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1999).

2.2.1.7. Boşalma Kuramı (Catharsis Theory)

Freud’un saldırganlığın boşalımıyla ilgili görüşlerinden etkilenecek oluşturulan bu kurama göre medyadaki (TV, bilgisayar oyunu, gazete, İnternet vs.) şiddeti görmek veya

izlemek, kişinin saldırgan davranışlarını azaltabilmektedir. Saldırgan davranışı izlemek, kişinin kendi saldırganlık duygularında bir boşalım sağlamaktadır. Kişi saldırgan bir davranışa şahit olduğundan, buna benzer davranışları sergileme olasılığı azalmaktadır. Boşalma Kuramı, medyadaki şiddetin saldırgan davranışlara yol açmadığını savunmaktadır. Literatürdeki birçok araştırma ise bu sayıltıyı destekler nitelikte değildir. Medyadaki şiddet, saldırgan davranışın tek sebebi olmamasına rağmen, önemli bir faktördür ve yadsınamayacak kadar çok veri medyadaki şiddetin saldırgan davranışa yol açtığını göstermektedir (Dorman, 1997, s. 133).

2.2.1.8.Genel Duygusal Saldırganlık Modeli (General Affective Aggression Model)

Bu model, insan saldırganlığının öğrenimi, gelişimi ve ortaya çıkışıyla ilgili var olan kuram ve verileri birleştirici bir nitelik taşımaktadır. Genel Duygusal Saldırganlık Modeli'ne göre, kişisel ve durumsal faktörler, bireyin bilişsel ve duygusal durumunu etkileyebilmektedir. Örneğin, saldırgan kişilik özelliği bakımından yüksek puanlar alan kişiler, az puan alan kişilere oranla saldırgan düşüncelere daha çok girmekte ve olayları daha çok düşmanca algılamaktadırlar. Diğer yandan, şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynamak gibi faktörler de saldırganlık düşüncelerini artırmaktadır. Yalnızca bir silahın resmini görmek bile, saldırganlık düşüncelerinin uyanmasına yetebilmektedir. Bu yüzden, Genel Duygusal Saldırganlık Modeli, şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının kısa vadede saldırgan düşünceleri ve düşmanca duyguları artırdığını savunmaktadır (Anderson, 1997, s.161).

Uzun süre şiddet içerikli oyunları oynamak, saldırganlıkla ilişkili yapıların gelişmesine, tekrar öğrenilmesine ve pekiştirilmesine yol açmaktadır. Kişi, şiddet içerikli oyunları her oynadığında, düşmanlar için tetikte olmayı, diğerlerine karşı saldırgan davranışta bulunmayı, diğerlerinden saldırgan davranış beklemeyi, şiddet kullanımına karşı olumlu tutumlar geliştirmeyi ve şiddet içerikli çözümlerin etkili ve uygun olduğunu düşünmeyi öğrenmektedir. Ayrıca, şiddet içerikli grafikler, bir süre sonra şiddet görüntülerine karşı duyarsızlaşmayı beraberinde getirmektedir. Saldırganlıkla ilişkili

bilişsel yapıların oluşması ve şiddete karşı duyarsızlaşma bir süre sonra kişilik değişimlerine sebep olmaktadır. Uzun süre şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynayan kişi, görünüşte, olayları algılama biçiminde, tutumlarında, inançlarında ve davranışlarında, önceden olduğundan daha fazla saldırgan olmaktadır (Anderson&Dill, 2000, s. 772-790).

2.3. Depresyon

Çökkünlük, derin üzüntülü bir duygu durum içinde düşünce, konuşma ve hareketlerde yavaşlama ve durgunluk, değersizlik, küçüklük, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri ile fizyolojik işlevlerde yavaşlama gibi belirtileri içeren bir sendromdur (Öztürk, 1995, s. 224).

Depresyon, subjektif olarak hüznün, ümitsizlik ve karamsarlık, keyifsizlik ve kendini değersiz bulma hisleridir. Psikodinamik bakımdan süperegosu (otokratik) kuvvetli şahsın suçur altında yatan tecavüzkar ve düşmanca içgüdülerinden dolayı kendi kendini değersiz, günahkar, artık ümit bağlayamayacak kadar kötü addederek bilinçsizce kendini cezalandırmaya çalıştığı düşünülebilir. Yani çatışma ego ile süperego arasındadır. Depresyonda iştahın yemek, seks, uyku ve aktivite kayboluşu buna bağlanabilir (Dinçmen, 1985; akt., Özodaşık, 1989, s.46).

Depresyonda, ortaya çıkan ruhsal, bilişsel, davranışsal, bedensel ve fizyolojik değişiklikler şöyle özetlenebilmektedir:

- Ruhsal çökkünlük duygusu; kendini üzüntülü, kederli, neşesiz hissetme.
- Yaşamaktan zevk almama, çevreye karşı genel bir ilgisizlik, isteksizlik içinde olma,
- Basit günlük işleri yapmayı zorlaştıracak, hatta engelleyecek düzeyde enerjisizlik, cansızlık,
- Genel bir durgunluk, konuşma ve hareketlerinin yavaşlaması ya da tam tersine yerinde duramama, huzursuzluk,
- İştah ve kilo değişiklikleri, genellikle de yitirme,

- Cinsel ilgide azalma, soğukluk, isteksizlik; kadınlarda adet düzensizlikleri,
- Genel bir halsizlik, güçsüzlük, bitkinlik,
- Dikkatini toplama güçsüzlüğü, kararsızlık, dalgınlık,
- Kendine saygı ve özgüvenin azalması,
- Yetersizlik, çaresizlik, güçsüzlük duygusu,
- Geçmişe, genel olarak yaşama ve geleceğe yönelik karamsarlık, ümitsizlik,
- Ölüm üzerine yoğun düşünce uğraşları ve intihar eğilimleri
- Baş ağrısı ve sindirim sistemi yakınmaları başta olmak üzere bedensel yakınma ve belirtiler (Küey, 1994, s.60-65).

2.3.1. Depresyonu Başlatabilecek Nedenler ve Risk Etkenleri

Psikososyal Risk Etkenleri: Geçirilmiş depresyon öyküsünün varlığı, olumsuz yaşam olayları, erken dönemde ebeveyn kaybı, sosyal desteğin yetersiz olması, eş, aile ve iş sorunları, sağlık sorunları, kadın olmak, ailede depresyon yaşayan kişinin varlığı.

Biyolojik Risk Etkenleri: Genetik, bazı hastalıklar, bazı ilaçlar, doğum, menapoz, biyolojik ritim değişiklikleri sayılabilir (Ögel ve ark., 1999; Akt., Elmacı, 2001, s.32).

Duygularımızın fiziksel ve toplumsal çevre etkenleri ile ne denli etkilendiği herkesçe bilinir. Duygulanım bozukluklarında da psikososyal etkenlerin yeri küçümsenemez. Önemli ekonomik sorunlar, aile bunalımları, iş yaşamındaki çatışmalar ve doyumsuzluklar, emeklilik iş yitimi, sevgi nesnesinin yitimi, beden sağlığının bozulması, benliği örseleyen, inciten, onur kırıcı davranışlarla karşılaşmak ve daha nice fiziksel ya da psikososyal olay gerçek ve duygulanım bozukluklarının ortaya çıkmasında ve süregelenleşmesinde büyük rol oynar. İlk nöbeti genellikle önemli bir yaşam olayı kamçılar, fakat bu yaşam olaylarının çoğu özgül değildir, yani her kişide böyle bir bozukluğu başlatmaz. Ancak biyolojik ve ruhsal yatkınlık olduğunda bu etkenler rahatsızlığın başlamasında önemli etken olurlar (Öztürk, 1995, s. 224- 225).

Özellikle anne ya da babanın çocukluk döneminde kaybedilmiş olmasının, depresyona yatkınlık oluşturduğu pek çok araştırmada sıklıkla vurgulanmaktadır (Blackburn, 1996, s.23).

Değişik araştırmalar depresyonun, yüksek derecedeki stresle birlikte ortaya çıktığını savunur. Böyle bir stres, iş statüsü, ekonomik ortam, yaşam koşulları gibi kişinin sosyal hayatındaki faktörlerin en önemli ölçüde değiştirilmesiyle oluşur. Bu değişiklik, büyük oranda uyum sağlama ihtiyacı doğuracaktır. Kişi uyum sağlamadığında depresyonla burun buruna gelir (Rosen, 1999, s.35).

2.3.2. Depresyon Kuramları

2.3.2.1. Psiko-analitik Yaklaşım ve Depresyon

Psiko-analitik kuramlarda depresyon kayba tepki olarak yorumlanır. Kaybın niteliği ne olursa olsun (sevilen birinin kaybı, statü kaybı, bir grup arkadaş tarafından sağlanan manevi desteğin kaybı), depresif kişi ona şiddetle tepki gösterir, çünkü hali hazırdaki durum, çocuklukta meydana gelen daha önceki bir kaybın ana-baba sevgisi kaybının tüm korku ve hislerini geri getirir. Herhangi bir nedenle, çocuklukta bireyin sevgi ve ilgi ihtiyaçları karşılanmamıştır. Daha sonraki yaşamda oluşan kayıp, bireyin ilk kaybın meydana geldiği zamanki, çaresiz, bağımlı haline gerilemesine neden olur. Dolayısıyla depresif kişinin davranışının bir kısmı bir sevgi yakarışını, bir çaresizlik gösterisini ve sevecenlik, güven çağırışını temsil eder (Atkinson ve Hilgard, 1995, s.625).

Kayba tepki, terk eden kişiye öfke hisleriyle karmaşıklaşır. Psiko-analitik kuramların temel varsayımlarından biri, depresyona eğilimli kişilerin, desteklerine ihtiyaç duydukları insanların kendilerinden uzaklaşmasından korktukları için düşmanca hislerini bastırmayı öğrenmiş olduklarıdır. İşler yanlış gittiğinde, öfkelerini içe doğru yöneltir ve kendilerini suçlarlar (Atkinson ve Hilgard, 1995, s.625).

2.3.2.2. Bilişsel Yaklaşım ve Depresyon

A.T. Beck, Rush ve ark., (1983) tarafından geliştirilmiş olan bilişsel görüşe göre, çökkünlük temelde bir duygulanım bozukluğu değil, bilişsel bir bozukluktur. Duygulanım bozukluğu buna ikincildir. Çökkünlüğe yatkın kişilerde yaşamın ilk dönemlerinden başlayarak yerleşmiş olan kendisine, geleceğe ve dış dünyaya karşı olumsuz kavramlar vardır. Bu olumsuz kavramlar, giderek olumsuz yargılara, düşüncelere ve tutumlara neden olur. Kişi her olaydan önce olumsuz yönleri algılar ve düşünür (Öztürk, 1995, s. 224-225).

Beck'in görüşlerine göre ruhsal hastalığın oluşmasında, o kişilerdeki "bilişsel işlev bozukluğu" temel rolü oynamaktadır. Bu kişilerde yanlış öğrenme, yanlış algılama, yanlış varsayım, yanlış değerlendirme, yanlış noktalarına yönelme, gerçek ve hayal arasında yeterince ayırt edici olamama vb. etkenler sonucu kişinin gerçeği değerlendirmesinde bazı hata ve bozukluklar meydana gelir (Işık, 1991, s.69).

Depresif hastalarda sıklıkla izlenen bu otomatik düşünceler, hastalığın ağır olduğu zaman yoğunlaştığı, hastalık iyileştikçe azaldığı izlenir. Otomatik düşünceleri oluşturan bilişsel hataların başlıcaları şunlardır:

- **Keyfi Çıkarısama (Arbitrary Inference):** Burada gerçek bir kanıt olmaksızın içinde yaşanılan durumdan, olaylardan her zaman olumsuz sonuçlar çıkarılır.
- **Seçici Soyutlama (Selective Abstraction):** Burada hasta, içinde bulunduğu durumun daima en kötü olumsuz yönlerine odaklaşır.
- **Aşırı Genelleme (Overgeneralization):** Kişinin herhangi bir örnekten kendilik değeri hakkında aşırı genellemeler yapıp olumsuz genel sonuçlara varmasıdır.
- **Küçümseme veya Abartma (Minimization & Magnification):** Hasta yaptığı olumlu şeyleri çok aşağıda, hataları ise çok yüksek boyutlarda değerlendirir.
- **Bireyselleştirme (Individualisation):** Kişi kendisi ile ilgili olmayan olayları bile kendisi ile ilgili olarak yorumlayıp o olayın sorumluluğunu üzerine alır (Işık, 1991, s.69).

2.3.2.3. Davranışçı Yaklaşım ve Depresyon

2.3.2.3.1.Öğrenilmiş Çaresizlik Kuramı

Davranışçıların kuramına bakıldığında ise Seligman'ın "Öğrenilmiş çaresizlik" görüşü gündeme gelmektedir. Köpeklere bir yandan elektrik akımı vererek onu bir kaçınma davranışına sokarken bir yandan da kaçabilmesini önlemek yoluyla bir süre sonra köpek kaçma çabalarını bırakmakta, teslim olmakta: üzüntülü ve durgun bir çaresizlik içine düşmektedir. (Öztürk, 1995, s. 224). Örneğin, savaş esirlerinin kendilerine yapılan işkence ve kötü muameleye bir süre sonra rıza göstermeleri ve bu konuda hiçbir girişimde bulunmamaları öğrenilmiş çaresizlikle açıklanır (Cüceloğlu, 1998, s.317).

Seligman, köpeklerle yaptığı ünlü deneylerinden sonra, hayvanlarda görülen öğrenilmiş çaresizlik durumunun, insanlarda görülen depresyonun belli özelliklerine uyduğunu fark etmiştir. Birçok depresif insan gibi, deneydeki köpekler stresli durumlarda pasif kalmış ve durumu çözebilecek davranışlara girişmekte başarısız olmuşlardır. Bu kurama göre, kişinin kontrol edemediği olumsuz deneyimler ve travmatik olaylar, kişide pasiflik ve kendi hayatı üzerinde kontrol sahibi olamama duyguları uyandırmakta ve bu da depresyona sebep olmaktadır. Yeme zorluğu çekmişler veya yediklerini kusarak zayıf düşmüşlerdir. Ayrıca, Seligman hem deneydeki köpeklerde hem de depresif kişilerde, önemli bir nörotransmitter olan Norepinefrin'in düşük olduğunu bulmuştur (Carver & Ganellen, 1983 s.330-337).

Öğrenilmiş Çaresizlik Kuramı, kuramdaki bazı yetersizliklerden dolayı tekrar ele alınmış ve kurama "yükleme" (attribution) kavramı dahil edilmiştir. Yükleme, kişinin kendi davranışı hakkındaki açıklamasıdır. Depresif kişiler, olumsuz deneyimlerine değişmez ve genel sebepler yüklemektedirler. Ayrıca, olumsuz sonuçları kendi yetersizliklerine yükleyerek açıklamakta ve "depresif bir yükleme tarzı" göstermektedirler. Bu düşünce tarzındaki kişiler, olumsuz deneyimlere maruz kaldıklarında, kendilerine güvenlerini kaybetmekte ve depresyona girmektedirler. Literatürde, yeniden gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik kuramını destekler nitelikte birçok çalışma bulunmaktadır (Ollendick & Hersen, 1989; akt., Bayraktar, 2001, s. 20).

2.3.2.3.2 Umutsuzluk Kuramı

Öğrenilmiş çaresizlik kuramı 1989'da tekrar gözden geçirilmiş ve Umutsuzluk Kuramı adı verilen kuram ortaya atılmıştır. Bu kurama göre kişi istenen şeylerin olmayacağı veya istenmeyen şeylerin olacağını, durumu değiştirme olanağı bulunmadığını düşünmektedir ve bu yüzden oluşan umutsuzluk durumundan dolayı, depresyonun bazı türleri ortaya çıkmaktadır. Gözden geçirilen öğrenilmiş çaresizlik kuramında yer alan, olumsuz yaşantıları sabit ve genel faktörlere bağlamak eğilimi yanında, Umutsuzluk kuramında, olumsuz yaşantıların çok ciddi olumsuz sonuçlar doğuracağı düşüncesi ve benlik hakkında olumsuz tablolar çizme eğilimi yer almaktadır (Ollendick&Hersen,1989;akt.,Bayraktar,2001,s.20).

Umutsuzluk kuramının önemli bir avantajı, depresyonla ve anksiyete bozukluklarıyla birlikte görülebilen panik atak, agorafobi, obsesif-kompulsif bozukluk, post travmatik stres bozukluğu gibi bozuklukları da içine alabilecek nitelikte olmasıdır (Ollendik& Hersen, 1989; akt., Bayraktar, 2001, s. 20).

2.3.2.4. Kişiler Arası Depresyon Kuramı

Sosyal desteğin hem fiziksel hem de zihin sağlığı açısından önemi kuşku götürmez bir gerçektir. Depresyon araştırmalarında bu olguya yönelen çalışmalar, depresiflerin kısıtlı bir sosyal çevresi olduğunu ve bu kısıtlı çevrenin, olumsuz yaşantılarla başa çıkmada kişiye yetersiz bir sosyal destek sunduğunu ortaya koymaktadır. Burada, depresif kişilerin sosyal yetilerinin de yetersiz olduğu ve sosyal desteğin az olmasında bu yetersizliğin de rol oynadığı belirtilmektedir. Depresif kişiler, kızgınlık uyandıran bir kişiler arası tutuma sahiptirler ve bu tutum beraberinde depresif kişiye karşı olumsuz tepkileri ve depresif kişinin dışlanmasını getirmektedir. Dışlanma, olumlu pekiştirenlerin azalmasına yol açmakta, pekiştiren uyaranların yetersizliği olumlu sosyal davranışların gösterilmesini engellemektedir. Olumlu sosyal davranışların gösterilmemesi daha az olumlu pekiştirici alınmasına ve sonuçta tekrar dışlanmaya sebep olmaktadır. Bu kısır döngü, depresyonun etiyolojisinde önemli bir yere sahiptir (Lazarus, 1982; Lewinsohn, 1982, s. 43).

2.3.3. Depresyon Çeşitleri

Depresyon çeşitleri üç kategoride tartışılabilir:

a.) Acı Reaksiyonları (Grief Reactions): Ölüm, sevilen birinin hastalığı karşısında yetersiz kalma, ya da diğer birçok güçlü hayal kırıklıkları veya kayıplara karşı verilen normal depresif tepkilerdir. Acı reaksiyonları birkaç haftadan birkaç aya kadar sürer. Aile doktorları bu reaksiyonlara müdahale edebilirler.

b.) Hafif Depresyonlar (Mild Depressions): Hafif depresyonlarda hasta melankoliktir ve bazen yetersizlik, kişisel değersizlik ve suçluluk duygularını yaşar. Bireyde depresyonun hafif fiziksel sonuçları olan bitkinlik, uykusuzluk, hafif iştahsızlık, az da olsa kilo kaybı görülür. Bazen sosyal olarak kendini geri çekebilir, her zamankinden daha az konuşkan olabilir, sosyal açıdan değişimlere en düşük düzeyde katılımı devam edebilir.

c.) Orta ve Şiddetli Depresyonlar (Mild and Severe Depressions): Bu hastalarda çok güçlü ve melankoli, değersizlik, başarısızlık ve suçluluk duyguları egemendir. Rahatsız edici bir tehlike olmaktan, acil olarak hastaneye kaldırılmaya kadar çeşitlenen intihar riskleri taşırlar. Sosyal ve mesleki uyumlarında son derece yetersizdirler. Bunların büyük bir çoğunluğu psikiyatrik tedaviye ihtiyaç duyarlar (Carson, Butcher ve Coleman, 1988; akt., Güner, 1995, s.15).

2.3.4. Ergenlik Döneminde Depresyon

Ergenlik döneminde ortaya çıkan depresyonun incelenmesi, hem bu dönemde önemli yaşamsal tercihlerin yapılması, hem de ergenlikte daha sonraki yaşam dönemlerinde ciddi etkileri olması nedeniyle önemlidir. Ergenliğin fırtınalı ve çalkantılı dönem olduğu yolundaki genel kanı bir dönem boyunca depresyon da dahil olmak üzere bir takım güçlüklerin olağan gelişim sürecinin bir parçası kabul edilmesine yol açmıştır. Ancak daha sonraları ergenlikte ortaya çıkan ruhsal sorunların erişkinlikte ciddi ruhsal bozukluklar biçiminde sürdüğü gözlenmiştir. Böylelikle ergenlik dönemindeki depresyonun bu döneme

özgü güçlüklerden birisi olarak değil, şimdiki ve geleceği etkileyebilecek önemli bir ruh sağlığı sorunu olarak görülmesi gerektiği anlaşılmıştır (Elmacı, 2001, s.34-35).

Mc Cartney (1987), birçok ergenin bu gelişimsel dönemindeki büyüme aşamasını başarılı bir şekilde geçirirken bazılarının bunu başaramadığını ifade etmektedir. Bu aşamada çoğu ergenin bir kaos içinde, dünyayı güvenilmez ve kendilerine göre önem vermez gördükleri ergen kimlik karmaşasının bir parçası olarak depresif hale geldiklerini belirtmektedir. Mc Cartney (1987)'e göre ergenlikte kimlik oluşumu görevinin yanı sıra, güçlü bir kendini anne-babadan ve aileden ayırma duygu ve ikinci bir özellik kazanma görevi de gündeme gelmektedir. Bu aşama, anne-baba ile sosyal çevrenin desteğini ve yardımını gerektirir. Eğer çocuğu içinde yaşadığı yakın çevresi ve toplum olumlu kimlik geliştirme ve rol kazanma için yeterli nesne ilişkilerine izin veren bir çevre sağlamakta başarılı olmazsa ergen bu durumda yetersiz kalabilir ve depresif olabilir (Kashani ve Sherman, 1988, s. 6).

Depresyon nöbetinin temel belirtileri bebekte, çocukta, gençte (ergende de), erişkinde benzer olmakla birlikte bunlara eşlik eden belirtilerde farklar vardır.

Gençlik çağında, aileden uzaklaşma, içe kapanma, evde kaçma, başarısızlık, uyuşturucu kullanma, başkaldırma, direnme karşı çıkma, mızızlık, tedirginlik, uyum zorluğu, reddedilmeye karşı özel duyarlılık, anlaşılmadığı onaylanmadığı duyguları gibi belirtiler birincil kaygıya karşı geliştirilmiş savunma düzenleri olup depresyon belirtileri arasında bulunabilir (Köknel, 1992, s.19).

2.4. Yalnızlık

Yalnızlık konusuna açıklık getirebilmek, kavram karmaşıklığı sebebiyle bir hayli güçlükler doğurmaktadır. Öncelikle iki tür yalnızlığı birbirinden ayırmak gerekir. Bunlardan birincisi fiziki bir durum olup, insanın çevresinde başka insanların bulunmaması halidir. Robinson Crusoe'nun yalnızlığı temelde böyle bir yalnızlıktır. İkincisi ise psikolojik bir yalnızlık hissidir. Bu anlamıyla yalnız kişi, büyük kalabalıklar içerisinde bile kendini yalnız hissedebilir. Kolayca anlaşılacağı gibi bu iki yalnızlık birbirine

dönüşebilmektedir. Bu araştırmada ele alınan yalnızlık ikinci türden, yani psikolojik yalnızlık hissidir. Her şeyden önce yalnızlık, insana öylesine acı veren ve ürküten bir duygudur ki, insan bu durumla yani içine düştüğü duygu ile yüz yüze gelmemek için her türlü çabayı göstermekten geri kalmaz (Gençtan, 1984, s.78).

de Jong Gierveld'e göre, yalnızlık veya subjektif sosyal izolasyon, kişinin bir takım sosyal ilişkilerde eksikliğini yaşadığı ve bu yüzden rahatsız olduğu bir durumdur. Bu tanım hem varolan ilişkilerin beklenilenden az olduğu, hem de istenen yakınlığın kurulamamış olduğu durumları, ihtiva etmektedir (Gierveld,1987,akt., Özodaşık, 1989, s.8).

Geçtan'a göre gerçek yalnızlık insanın kendisini anlaşılmamış ve kimsesiz hissettiği durumlardır (Geçtan, 1984, s.78).

Weiss, yalnızlık konusunda ileri sürülebilecek farklı görüşleri göz önüne alarak genel bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflamada yalnızlık objektif (sosyal) ve subjektif (ferdi/şahsi) yönleri ile ele alınmaktadır. Bu duruma göre yalnızlık, kişinin ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkilerden mahrumiyetine karşı bir tepkisi olabileceği gibi (ki bu sosyal yalnızlıktır) kişinin değişik sosyal ilişkileri bulunmasına rağmen, bu ilişkilerde samimiyetin, yakınlığın ve hissiliğin bulunmayışına gösterilen bir tepki de olabilir (Weiss, 1973; akt., Özodaşık, 1989, s.14-15).

Görüldüğü gibi yalnızlıkla ilgili farklı tanım ve yorumlar olmasına rağmen üzerinde uzlaşılan ve genel kabul gören tanımı şudur; yalnızlık bireyin varolan sosyal ilişkileri ile arzuladığı sosyal ilişkileri arasındaki farklılık sonucu yaşanan hoş olmayan bir duygu durumudur (Pepleu ve Perlman, 1984, s.46). Bu nedenle yalnızlık fiziksel yakın olmayla ilgili bir duygu durumu değildir. Bir insan birçok arkadaşı olsa da toplum içinde kendini yalnız hissedebilir (Jones, Hobbs ve Hockenbury, 1982, s.682). Kısacası yalnızlık bireyin tek başına olmasıyla açıklanamaz. Yalnızlıkta kişinin hangi insanla ya da kaç kişiyle ilişkili olduğu değil bu ilişkilerini nasıl yaşadığı önemlidir. Bu yüzden yalnızlık bireyin kendisi hakkındaki algısı olup içsel bir yaşantıdır (Nervlana ve Gross, 1976, s.479).

2.4.1. Bireyi Yalnızlığa İten Nedenler

Peplau ve Perlman (1982) Yalnızlığın birbirini etkileyen üç temel unsurdan kaynaklandığını söylemektedirler;

1. Hoş olmayan, üzücü duygusal bir tecrübe, yani herhangi bir grup ya da topluluktan dışlanmış olma yaşantısı,

2. Olumsuz bilişsel deneyim, sevilmediğini hissetme,

3. Sosyal ilişkilerde yetersizlik. Sosyal ilişkiler kurma ve sürdürmede güçlük çekme, paylaşımda bulunulacak dostlar bulamama (akt., Koçak, 2003, s. 17).

Sask ve Kruput'a (1988) göre yalnızlık yaşayan insanlar yalnızlık durumlarını "ben yalnızım, çünkü sevimsizim, çirkinim, beceriksizim" gibi kalıcı kişilik özelliklerine yüklemektedirler (akt., Koçak, 2003, s.17). Benzer görüşü savunan Vitkus ve Horowitz (1987, s.1266) ise yalnız insanların yaşadıkları bu durumun, aslında beceri eksikliğinden çok, durumlarına ilişkin olumsuz yüklemeler ve edilgen rollerini benimsemelerinin sonucu olduğunu ileri sürmektedirler.

Sosyal ilişki ve davranışların incelendiği araştırmalarda yalnızlık çeken bireylerin sosyal beceri eksiklikleri olduğu ve sosyal ilişkilerde tepkisiz kaldıkları anlaşılmıştır (Jones, Freeman ve Groswick, 1981, s.682).

Yapılan araştırmalarda hoş olmayan bir duygu olan yalnızlığın doyumsuzluk, mutsuzluk, kaygı, utanma, anlaşılama, yabancılaşıma, yalıtım, alkolizm, intihar eğilimi depresyon ve suça yönelimle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmalarda, yalnızlık ile çekingenlik, sosyal anksiyete arasında pozitif ilişki olduğu ancak, yalnızlık ile atılganlık, riske girme, benlik saygısı ve kendini açma arasında ise negatif ilişki olduğu anlaşılmıştır (akt., Koçak, 2003, s.17).

2.4.2. Yalnızlığın Kuramsal Temelleri

Freud'a göre, yaşamın ilk yıllarında insan yavrusu diğer canlılardan daha acizdir. Anne bu dönemde çocuk için çok önemlidir. İhtiyaçları düzenli olarak karşılanan bebek, dış

dünyaya karşı bir güven duygusu geliştirir. Bu dönemde annesiyle sıcak ve sevecen ilişkiler kuran çocuk ileriki yıllarda da diğer insanlarla benzer nitelikte ilişkiler kurabilir. Anal dönemde çocuğa verilen tuvalet eğitiminin olumlu olması çocuğun ileriki yaşlarda kuşkucu olmadan ve aşırı utanç duymadan özek bir şekilde yaşamını sağlar. Fallik dönemin sonunda ise çocuk kendi cinsinden olan ebeveyni ile özdeşim yapmıştır ve toplumsal rolünü güçlendirmiştir. Bu dönemde yalnızca ebeveyni ile değil, çocuk diğer yetişkinlerle de özdeşleşmeye başlar. Genital dönemde ise, ergen aileden koparak aile dışındaki bireylerle de ilişkiler kurmaya başlar. karşı cinse ilginin yanı sıra, çeşitli grup etkinliklerine katılır, toplumsallaşmaya başlar (Gençtan, 1995; akt., Erdeğer, 2001, s. 14).

Erikson (1959), kuramsal olarak yalnızlık duygusunun ergenlikte önem kazandığını vurgulamaktadır. Erikson ergenlik döneminde ergenin kinlik geliştirme çabası içinde olduğunu, bu dönemi başarıyla çözümleyen ergenin genç yetişkinlikte kendi kimliğini yitirmekten korkmaksızın insanlarla yakınlık kurabileceğini, buna karşılık rol kargaşası yaşayan kişinin yakın dostluklardan ürktüğünü söyler. Uzun süreli ve yoğun yakınlıklar kuramayan genç yetişkin giderek kendine döner ve yalnızlık, soyutlanmış olma duygusu tehlikeli boyutlara ulaşabilir (Gençtan, 1988, s.111). Chown (1981) ve Duck (1986), ergenin bu dönemde hem diğer insanlara ihtiyaç duyduğunu hem de ideal insan olduğunu düşündüğü insanların öyle olmadıklarını gördüğünde hayal kırıklığı yaşadığını belirtmişlerdir (Hortaçsu, 1997; akt., Erdeğer, 2001, s.14).

Adler, insan davranışlarının yaşamın ilk gününden başlayarak toplumsal bir yapı içinde geliştiğini vurgular. Aile içinde doğan çocuğun, anne ve diğer aile üyeleriyle çok yakın ilişkiler geliştirmesi kaçınılmaz bir durumdur. Çocuğun çevresindeki insanların oluşturduğu koşullar, sonradan geliştireceği davranış örüntülerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar (Gençtan, 1988, s.128). toplumsal yapı içinde gelişen birey için toplumla kuduğu bağlar önemlidir. Adler'e göre kişi kendisinin toplumla olan bağlarının koptuğunu hissettiği zaman yalnızlık ve kaygı hisseder (Abacı, 1986, s.11).

Fromm, çocuğun büyüdükçe, giderek daha çok bireyleştiğini bireyleşme sürecinin bir diğer sonucunun da artan yalnızlık olduğunu söylemektedir. Temel bağlar insana güvenlik sağlar. Çocuk bu bağlardan koptukça yalnızlığını ve diğer insanlardan ayrı bir

varlık olduğunu fark etmeye başlar. Bu durum onda çaresizlik ve kaygı yaratır (Gençtan, 1988, s.305).

Horney'e göre bütün insanlar ara sıra yalnız kalmak isteyebilirler. Anlamli olan bir yalnızlık duygusu nevrotik değildir. Fakat, insanlarla ilişki kurmaya, onlarla birlikte olmaya dayanılmaz bir gerilim eşlik ediyorsa ve yaşamdan uzaklaşma temelde bu gerilimden kaçmaya yönelik bir araç durumuna gelirse bu yalnız olma arzusu nevrotik çöşkusal yalıtımın bir göstergesi olur (Horney, 1999, s.66).

Sullivan'a göre yalnızlık, insanın ara gereksinmesi olan kişiler arası yakınlığın karşılanmadığı zaman ortaya çıkan, hoş olmayan ve kurtulmak için bireyin her şeyi yapabileceği güdüleyici bir yaşantıdır. Sullivan için insan, toplumsal bir varlık olup, doğumdan sonra toplumsallaşma sürecine girmektedir. Ergenlik öncesi dönem ise, diğer insanlarla yakın ilişkilerin başlaması yönünden önem taşımakta ve çocuk bu dönemde yakın ilişkiler kurmazsa umutsuzluğun eşlik ettiği yoğun bir yalnızlık içine düşmektedir (Eren, 1994, s.4).

Rokach, yalnızlığı yaşantının çok yönlü boyutlarını ve olası nedenlerini inceleyerek açıklamaya çalışmıştır. İki insanın yaşantısı aynı olmasa da benzer bilişsel, duygusal ve davranışsal gösterimleri içerebilir. Rokach ve Brock (1990), yalnızlığa neden olan iki kümeyi açıklamışlardır;

- 1) Karakteristiksel ve tarihsel,
- 2) Yaşantısal ve durumsal

Birinci küme; kişisel yetersizlik ve gelişimsel eksiklik faktörlerinden oluşmaktadır. Kişisel yetersizlik "yakınlaşma korkusu", sosyal açıdan rahatsızlık duygusu, başkalarınca kolayca korkutulma, ilişkide olduğu diğer kişilere yeterli ölçüde sıkıntılarını iletmede yetersiz oluşu içermektedir. Gelişimsel eksiklikler yalnızlığın ailesel anıdır ve çocukluk ihmalleri terk edilmeleri ve kötü kullanımlarını içerir (Younth, 2000; akt., Erdeğer, 2001, s.15).

Köknel'e göre çağdaş insan yalnızdır. Kişiliği geliştikçe geçmiş yaşantılar ile gelecek beklentiler arasında yeni bileşimler yapıp bağlantı kurdukça, kendine özgü bir

dünya oluşturur. Ancak bu dünya içindeki temel duygu, yalnız olmanın tek kalmanın yarattığı kaygı duygusudur (Köknel, 1997, s.14).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, izlenen işlem yolu ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma karşılaştırma türünde bir taramadır. Araştırmada bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık, depresyon, yalnızlık düzeyi değişkenleri ile bazı değişkenler (bilgisayar oyunu oynama süresi, bilgisayar oyun türü, bilgisayar oyunu oynanan mekan) arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul Kartal ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarından; Bedri Rahmi Eyüboğlu İlköğretim Okulu, İhsan Zakiroğlu İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Şehit Er Yıldırım Büroğlu İlköğretim Okulu ve Hesna Gündeş İlköğretim Okulu'ndan, 2004-2005 Eğitim Öğretim Yılı içinde eğitim görmekte olan öğrencilerden yansız random yöntemle seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenci sayısı 350 olmakla birlikte, geçersiz ölçeklerin elenmesiyle toplam örneklem sayısı 310'a düşürülmüştür.

Araştırmaya katılan örneklemin 134'ü (%43.2) kız, 176'sı (%56,8) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin 47'si (%35.1) kız, 103'ü (%58.5) ise erkektir. Bilgisayar oyunu oynamayan ergenlerin ise 87'si (%64,9) kız, 73'ü (%41.5) ise erkektir.

Tablo 1: Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan Ergenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

		Kız f (%)	Erkek f (%)	Toplam f (%)
Bilgisayar oyunu oynayan	Cinsiyete göre f (%)	47 (35.1)	103 (58.5)	150 (48.4)
	Toplamda %	15.2	33.2	48.4
Bilgisayar oyunu oynamayan	Cinsiyete göre f (%)	87 (64.9)	73 (41.5)	160 (51.6)
	Toplamda %	28.1	23.5	51.6
TOPLAM f (%)		134 (43.2)	176 (56.8)	310 (100)

Araştırmaya katılan ergenlerin 102'si (%32.9) düşük sosyo-ekonomik düzeye, 143'ü (%46.1) orta sosyo-ekonomik düzeye, 53'ü (%17.1) iyi sosyo-ekonomik düzeye ve 12'si (%3.9) ise çok iyi sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin 72'si (%48) orta, 35'i (%23.3) düşük, 33'ü (%22) iyi ve 10'u (%6.7) çok iyi sosyo-ekonomik düzeye sahiptir.

Tablo 2: Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan Ergenlerin Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımları

		Düşük SED	Orta SED	İyi SED	Çok İyi SED	Toplam
Bilgisayar Oyunu Oynayan	Ekonomik seviyeye göre f (%)	35 (34.3)	72 (50.3)	33 (62.3)	10 (83.3)	150 (48.4)
	Toplamda %	11.3	23.2	10.6	3.2	48.4
Bilgisayar Oyunu Oynamayan	Ekonomik seviyeye göre f (%)	67 (65.7)	71 (49.7)	20 (37.7)	2 (16.7)	160 (51.6)
	Toplamda %	21.6	22.9	6.5	0.6	51.6
TOPLAM f (%)		102 (32.9)	143 (46.1)	53 (17.1)	12 (3.9)	310 (100)

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, öğrencilerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Bireyi Tanıma Formu”, depresyon düzeyini belirlemek için Uluğtekin (1976) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sears Saldırganlık Ölçekleri”, depresyon düzeyini belirlemek için Reynolds tarafından 1986 yılında geliştirilmiş ve Oskay tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği”, yalnızlık düzeyini ölçmek için ise Demir’in 1990 yılındaki doktora çalışmasında kullandığı “UCLA Yalnızlık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda genel olarak tanıtılmıştır.

3.3.1. Bireyi Tanıma Formu

Bilgisayar oyunu oynayan ilköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık, depresyon, yalnızlık düzeyini ve ders başarısını etkilediği düşünülen bazı değişkenlere ait verilerin elde edilmesi amacıyla “Bireyi Tanıma Formu” hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, ailenin ekonomik düzeyi, bilgisayar oyun türü ve bilgisayar oynama süresine ilişkin sorular yer almaktadır (EK 1).

3.3.2. Sears Saldırganlık Ölçekleri

Bu ölçek, R.R.Sears tarafından 1961’de geliştirilmiş olup, Sevda Uluğtekin tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. R.R. Sears tarafından 12 yaşındaki kız ve erkek çocukları için geliştirilen saldırganlık ölçeği saldırganlığın değişik yönlerini ölçmeyi amaçlayan beş ayrı ölçekten oluşmaktadır (EK 2).

Ölçeğin toplam 67 maddeden oluşan 5 alt testi vardır. Bunlar: Saldırganlık Bunalımı (12 madde), Yansıtılmış Saldırganlık (13 madde), Kendine Dönük Saldırganlık (5 madde), Prososyal Saldırganlık (8 madde), Antisosyal Saldırganlık (9 madde) alt testleridir. Geriye kalan 20 madde, saldırganlıkla ilgisi olmayan ‘tampon’ maddelerdir. Her madde için, “aynen böyle düşünüyorum”, “böyle düşünüyorum”, “ne düşündüğümü pek

bilemiyorum”, “böyle düşünmüyorum” ve “hiç böyle düşünmüyorum” şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenmektedir. Yanıt anahtarına göre, bazı maddeler için “aynen böyle düşünüyorum”, bazı maddeler için ise “hiç böyle düşünmüyorum” yanıtlarına “5” puan verilmektedir. Diğer şıklara sırasıyla “4”, “3”, “2”, “1” puan verilmektedir. Her bir alt test için ayrı puan çıkartılır. Tampon maddeler puanlanmamaktadır. Her alt testten alınan yüksek puan o alt testin ölçtüğü özelliğin varlığını göstermektedir.

Ölçekteki maddelerin oluşturulmasında şu varsayımdan hareket edilmiştir: Maddenin okunması denekte, betimlenen duygu ve hareketin bir tasarımını canlandıracaktır. Buna göre denek kendi durumuna uygun bulduğu yeri işaretleyecektir (Sears, 1961; akt., Uluğtekin, 1976, s.113). Bu ölçeklerde dikkati çeken bir özellik de her alt ölçekte, diğer maddeler arasına serpiştirilen birkaç adet tampon madde (buffer item) bulunmasıdır. Bu maddeler okul etkinlikleri ve meslek seçimi gibi saldırganlıkla ilgisi olmayan (nonaggressive) konuları kapsamaktadır. Saldırganlıkla ilgili maddelerin devamlı arka arkaya gelerek okunmasının duyguların aşırı derecede birikimine neden olmasına bu yolla engel olunabileceği düşünülmüştür (Sears,1961; akt., Uluğtekin, 1976, s.113). Herhangi bir boyutta aynı tip cevap verme eğilimine (response set) engel olmak için alt ölçeklere ilişkin maddeler birbiri arasına serpiştirilmiş ve bazı maddeler olumlu bazıları olumsuz olarak ifadelendirilmiştir. Ölçeklerdeki madde sayıları birbirine eşit değildir. Ancak likert tipi ölçeklerde en önemli nokta tüm ölçek maddelerinin aynı ortak boyutu ölçmelerini sağlayabilmektedir. Alt ölçeklere ait madde numaraları şu şekildedir:

Saldırganlık Bunalımı: 1, 2, 6, 9, 14, 19, 28, 29, 34, 40, 44, 51.

Yansıtılmış Saldırganlık: 7, 10, 15, 18, 21, 24, 25, 36, 37, 47, 52, 56, 58.

Kendine Dönük Saldırganlık: 11, 32, 41, 48, 53.

Prososyal Saldırganlık: 5, 12, 16, 22, 38, 42, 60, 64.

Antisosyal Saldırganlık: 4, 26, 30, 45, 49, 54, 57, 62, 66.

Tampon Maddeler: 3, 8, 13, 17, 20, 23, 27, 31, 33, 35, 39, 43, 46, 50, 55, 59, 61, 63, 65, 67.

- Saldırganlık Bunalımı (Agression Anxiety) Alt Ölçeği

Saldırganlıktan korkma, rahatsız olma ve hoşlanmama duygularını ölçmektedir. Ölçek oniki maddeden oluşmuştur. Yüksek puan saldırganlıktan korkmaya ilişkindir.

- Yansıtılmış Saldırganlık (Projected Agression) Alt Ölçeği

Saldırganlığı kişinin kendisi dışındaki kaynaklara yöneltme eğilimini ölçmektedir. On üç maddeden oluşan bu ölçekte bazı maddeler dış kaynaklardan kişinin kendisine doğru olan saldırganlığı, bazıları ise dıştaki objelere yansıtılan saldırganlığı içermektedir. Yüksek puan saldırganlığı göstermektedir.

- Kendine Dönük Saldırganlık (Self Agression) Alt Ölçeği

Kendine zarar vermeyi ya da cezalandırmayı içeren beş maddeden oluşmaktadır. Yüksek puan kendine dönük saldırganlığı işaret etmektedir.

- Prososyal Saldırganlık (Prosocial Agression) Alt Ölçeği

Toplumdan yana olan saldırganlığı, başka bir deyişle toplumsal yönden kabul edilen saldırgan davranışı ölçmektedir. Madde sayısı sekizdir. Yüksek puan bu tür saldırganlığı göstermektedir.

- Antisosyal Saldırganlık (Antisocial Agression) Alt Ölçeği

Toplumsal yönden benimsenmeyen saldırganlık davranışlarını ölçmeye yönelik bu ölçek dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınan yüksek puan antisosyal saldırganlığı belirtmektedir.

- Sears Saldırganlık Ölçekleri'nin Güvenirliği

Uluğtekin'in (1976), yaptığı araştırmada ölçeğin güvenirligi Kuder-Richardson 21 formülü kullanılarak .59 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları; saldırganlık bunalımı, yansıtılmış, kendine dönük, prososyal ve antisosyal saldırganlık ölçekleri sırasıyla, .64, .70, .48, .68, .44'tür.

- Sears Saldırganlık Ölçekleri'nin Geçerliği

Yapı geçerliği açısından, Sears tarafından yapılan çalışmada, tahmin edilen yönde cinsiyet farklılıklarını vermiştir. Kızlar saldırganlık bunalımı ve prososyal saldırganlık ölçeklerinde, istatistiksel yönden anlamlı düzeyde erkeklerden yüksek puan almışlardır. Buna karşılık erkek çocukların antisosyal saldırganlık puanı kızlardan yüksektir. Yine antisosyal saldırganlık ölçeğine ait sonuçlarla, prososyal ve saldırganlık bunalımı ölçeklerinin sonuçları arasında, anlamlı ve olumsuz korelasyon vardır. Yapı geçerliğini destekleyen diğer bulgular; saldırganlık alt ölçekleri sonuçlarıyla annelerin çocuk yetiştirme yöntemleri arasındaki ilişkilerdir. Bu ilişkiler istenilen anlamlılık düzeyinde elde edilmemişti, ancak hepsi beklenen yöndedir (Uluğtekin, 1976, s. 116).

3.3.3. Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği (RADS)

RADS, 13-18 yaş grubu ergenlerde depresif semptomları belirlemek için geliştirilmiş (Reynolds, 1986) kısa sürede (5-10 dakika) ve kolay uygulanabilen bir ölçme aracıdır (EK 3). RADS, belirli bir depresif bozukluğun kesin teşhisini yapmak için değil, depresyonla ilgili semptomları belirlemek için geliştirilmiştir. RADS'in yaş ranjı 13-18 olmakla birlikte bu yaş sınırını aştığı halde henüz orta okul ve lisede olan kişilere de uygulanabilir (Oskay, 1990).

RADS 30 maddeden oluşan dört cevap seçenekli likert tipinde bir araçtır. Denek semptomla ilgili her maddede, semptomla ilgili hususun kendisinde ne derece var olduğunu şu seçeneklere dayanarak belirler: “1. Hiçbir zaman, 2. Çok seyrek, 3. Bazı zaman, 4. Çoğu zaman”.

Ergenler genellikle nasıl hissettiklerini gösteren en uygun seçeneği seçerek işaretler. Verilen cevaplar psikopatolojik depresyon bozukluğu işareti olan semptomların sıklığını belirler. Envanterde depresyonla ilgisi olmayan ters puanlanan yedi ifade yer almaktadır. Bu maddeler 1, 5, 10, 12, 23, 25 ve 29'uncu maddelerdir. Ters puanlanmış bu sorulara olumsuz bir cevap, yani vuku bulma sıklığının az olması patoloji işareti sayılır. Cevapların ağırlıkları 1-4 arasında değişmektedir. Böylece RADS'ın toplam puan ranjı 30- 120

arasında değişmektedir. RADS sürekli puan ölçeği olduğu için ölçekteki puan yükseldikçe depresif semptom ve sıkıntı düzeyi de yükselmektedir.

Yine öğrencilerin psikolojik durumlarını etkilememek için bir depresyon aracı olarak tanıtılmamalıdır. Bu nedenle envanterin Türkçe çeviri ve uyarlamasında “About Myself” yerine “Kendimi Nasıl Hissederim?” başlığı uygun bulunmuştur (Oskay, 1990).

- Orijinal Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği'nin Güvenirliği

RADS'ın güvenirligi bir iç tutarlılık göstergesi olan Cronbach (1951) Alfa katsayısı ve test tekrar test yolu ile bulunmuştur. Test –tekrar test yöntemi ile güvenirligi hem kısa (6 hafta), hem de daha uzun aralıklı (3 ve 12 ay) uygulama yolu ile bulunmuştur.

- Orijinal Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği'nin Geçerliliği

RADS'ın geçerlilik çalışmaları ilk uygulama tarihi olan 1981 yılından beri devam etmektedir. Geçerliliği birçok açıdan incelenmiştir. Yetişkinler için geliştirilmiş diğer depresyon araçlarıyla; depresyonla ilgili klinik görüşme sonuçlarıyla, Hamilton Depresyon Değerlendirme Ölçeği kullanılarak ve depresyonla ilgili birçok kavramla (kaygı, özgüven, yalnızlık, öğrenilmiş çaresizlik, intiharı hayal etme ve ümitsizlik gibi) korelasyonları bulunmuş ve faktör analizi süreçlerini kapsayan çoklu varyans incelemeleri yapılmıştır.

- Reynolds Adolesan Depresyon Ölçeği'nin Türkiye'de Geçerlik ve Güvenirliği

RADS'ın Türkçe'ye çevirisi ile Türkiye'de geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları Oskay (1990) tarafından yapılmıştır. Bu amaçla cinsiyet, yaş, sınıf ve sosyo-ekonomik düzey dikkate alınarak, 13-18 yaşlarındaki 426 ergen grubuna aracın Türkçe çevirisi uygulanmıştır.

- RADS'ın Güvenirliği

Elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirilmesi sonucu bir iç tutarlık göstergesi olan Cronbach (1951) Alfa katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Aracın testi yarılama yöntemi ile hesaplanan güvenirlilik katsayısı .82'dir. ölçeğin tek-çift maddeleri arasındaki korelasyon katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

- RADS'ın Geçerliği

Yukarıda belirtilen 426 kişilik örneklem grubuna RADS ile birlikte Beck Depresyon Ölçeği de uygulanmış ve iki araç arasındaki benzer ölçekler geçerliği korelasyon katsayısı .54 olarak bulunmuştur.

3.3.4. UCLA Yalnızlık Ölçeği

Bireylerin yalnızlık düzeylerini ölçmek için Russell, Peplau ve Ferguson tarafından geliştirilen (University of California Los Angeles Loneliness Scale) UCLA Yalnızlık Ölçeğinin tüm maddeleri olumsuz ifadeler içeren bir ölçekti. Ancak bunu sistematik, yanlılığa yol açtığını düşünen Russell, Peplau ve Cottrana tarafından tekrar gözden geçirilmiş maddelerin yarısı olumlu yarısı olumsuz ifadeleri içeriri hale getirilmiştir (Demir, 1989, s.14).

UCLA Yalnızlık Ölçeği onu düz onu ters yönde kodlanmış 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin her bir maddesinde sosyal ilişkilerle ilgili duygu veya düşünce belirten bir ifade sunulmakta ve bireylerden bu ifadedeki durumu ne sıklıkla yaşadıklarını Likert tipi dörtlü bir derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemeleri istenmektedir (EK 4).

Puanlamada olumlu yöndeki ifadeleri içeren maddeler (1, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19, 20), “hiç yaşamam”(4), “nadiren yaşarım”(3), “bazen yaşarım”(2), “sık sık yaşarım”(1) şeklinde puanlanmaktadır. Olumsuz ifadeleri içeren maddeler (2, 3, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18) bunun tam tersi olarak, “hiç yaşamam”(1), “nadiren yaşarım”(2), “bazen yaşarım”(3), “sık sık yaşarım”(4) şeklinde puanlandırılmaktadır. Bireylerin tüm maddelerden aldıkları puanlar toplanarak her birey için “genel yalnızlık puanı” elde edilmektedir. Her bir madde için puanlama 1-4 arasında değiştii için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması yalnızlık düzeyinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

- Orjinal UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin Güvenirliği

Çeşitli güvenilirlik saptama teknikleri kullanılarak yapılan araştırmalarda UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin güvenirliği oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçeğin Russell, Peplau ve

Ferguson (1978) tarafından ilk geliştirilme çalışmalarında ölçeğin iç tutarlılığı 0.96, iki ay ara ile yapılan envanterin tekrarı yöntemi ile edilen güvenilirliği 0.73 olarak saptanmıştır. Ölçeğin gözden geçirilmesi çalışmasında Russell, Peplau ve Cotrana (1980) ilk geliştirilen ölçek ile gözden geçirilerek elde edilen ölçek arasındaki ilişkiyi 0.91 olarak bulmuşlar ve iç tutarlılığının da 0.94 olduğunu belirlemişlerdir (Demir, 1989, s. 14).

Hojat'ın İranlı üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada ölçeğin iç tutarlılığını 0.89 olarak bulmuştur. Ayrıca testin iki yarım güvenilirliğini hesaplamış ve güvenilirlik katsayısını 0.88 olarak saptamıştır (Hojat, 1982, Demir, 1989, s.14).

Lise öğrencileriyle yapılan araştırmalarda Downey (1985) ölçeğin üç ay ara ile testin tekrarı güvenilirliğini 0.74 olarak bulmuştur.

- Orjinal UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin Geçerliliği

Yapılan birçok çalışmada ölçeğin geçerliliğinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi çalışmalarında Russell, Peplau ve Ferguson (1978) Beck Depresyon Envanteri'ni ölçüt olarak kullanarak iki ölçek arasında geçerliliğine bakmışlar ve iki ölçek arasında 0.67'lik bir korelasyon bulmuşlardır. Ölçeğin gözden geçirilmesi çalışmasında ise Russell, Peplau ve Cotrana (1980) UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri arasında 0.62'lik bir korelasyon saptamışlardır.

1982'de Hojat Yalnızlık Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri arasında 0.57, Eysenk Kişilik Envanteri'nin Dışadönüklük alt ölçeği ile ise, 0.47'lik anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Anderson ve Horowitz 1983'de UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri arasında 0.58'lik bir korelasyon saptamışlardır (Demir, 1989, s. 15).

- Türkiye'de UCLA Yalnızlık Ölçeği Üzerine Yapılan Çalışmalar

UCLA Yalnızlık Ölçeği ülkemizde ilk defa Yaparel (1984) tarafından kullanılmıştır. Yaparel çeviri işlemi yaptıktan sonra kültürümüzde bu ölçeğin geçerliliğini saptamak amacıyla bir ön uygulama yapılmıştır. Ancak bu araştırmada UCLA Yalnızlık Ölçeği Demir'in (1990) doktora araştırmasında kullanılmak üzere ölçeğin tekrar gözden geçirildiği

ve de orijinal UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin Yaparel (1984)'den ayrı olarak çeviri çalışmasını yaptığı UCLA Yalnızlık Ölçeği bu çalışmada kullanılmıştır.

- UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin Güvenirliği

Bilgen (1989) 47 üniversite öğrencisine 15 gün arayla testin tekrarı yöntemini kullanarak ölçeğin güvenirlilik katsayısını 0.86 olarak bulmuştur.

Demir tarafından yapılan çalışmada, 72 deneğin her maddeye verdikleri yanıtlar üzerinden ölçeğin iç tutarlılığına bakılmış ve iç tutarlık katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Testin tekrarı tekniği kullanılarak beş hafta ara ile yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon 0.94 olarak bulunmuştur (Demir,1989, s.15).

- UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin Geçerliği

Ülkemizde UCLA Yalnızlık Ölçeği'ni ilk kez kullanan Yaparel ölçeğin geçerliğini Beck Depresyon Envanterini ölçüt olarak incelemiş ve benzer ölçekler geçerliğinin 0.50 olduğunu bulmuştur (Yaparel, 1984).

Demir'in yaptığı geçerlik çalışmasında SSK Dışkapı Hastanesi Psikiyatri Kliniği'ne ve ODTÜ Sağlık ve Rehberlik Merkezi'ne diğer belirtilerin yanı sıra yoğun bir şekilde yalnızlık yakınmalarıyla başvuran 36 hasta ve ODTÜ'de farklı görevlerde çalışan personel ve öğrencilerden seçilen herhangi bir yakınması olmayan ve demografik özellikler açısından hasta grubu niteliklerine paralellik gösteren 36 normal deneğe ölçek uygulanmıştır.“Normal” ve “hasta” gruplarının UCLA Yalnızlık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları t testi ile kontrol edildiğinde “hasta” grubunun “normal” gruptan .001 düzeyinde daha yüksek yalnızlık ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur (Demir, 1989, s.15).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin uygulamalar 2004-2005 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, İstanbul Kartal ilçesi sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı

resmi ilköğretim okullarından oluşan örneklem grubuna, ders saatleri içinde okul idaresinin ve rehber öğretmenlerinin yardımı ile araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Bütün uygulamalar sırasında, öğrencilere araştırmanın amacı hakkında gereken bilgi verilmiştir. Kendilerinden ne istenildiği, form ve ölçeklerin nasıl cevaplandırılacağı açıklanmıştır. Cevap kağıtlarında ilgili herhangi bir karışmaya neden olmamak için “Bireyi Tanıma Formu” ve ölçeklerin cevap kağıtları birbirine eklenmiş olarak verilmiştir. Ölçeklerin cevaplanmasında öğrencilerde yanlılık oluşturmaması için Saldırganlık Ölçekleri “Nasıl Davranırım?”, Depresyon Ölçeği “Kendimi Nasıl Hissederim?” ve Yalnızlık Ölçeği ise “Duygu ve Düşüncelerim” başlıklarıyla verilmiştir. Sınıflarda uygulamanın tamamı yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS (Sosyal Bilimler İçin Paket Programlar) kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır.

Öncelikle ölçeklere ve bilgi formuna verilen cevapların değişkenlere dağılımı, grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Araştırmada, belirlenen bağımsız değişkenlerle; saldırganlık, depresyon ve yalnızlık ölçeklerine ilişkin incelemede ise ANOVA kullanılmıştır. Anlamlı bulunan F değerleri için LSD testine başvurulmuştur. İstatistiklerin manidarlıkları .05 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına uygun sırada sunulacaktır. Önce bilgisayar oyunu oynama süresi, ardından bilgisayar oyun türü daha sonra ise bilgisayar oyunun oynandığı mekanlara göre “Depresyon”, “Yalnızlık” ve “Saldırganlık Ölçekleri”ne ilişkin bulgular verilmiştir.

4.1. Bilgisayar Oyunu Oynama Sürelerine Göre Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin saldırganlık ölçeklerinden aldıkları puanların bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Bilgisayar oyunu oynama süreleri, bir haftalık süre ölçüt alınarak, “hiç oynamayan”, “1-4 saat arası oynayanlar”, “5-7 saat arası oynayanlar”, “8-14 saat arası oynayanlar” ve “15 saat ve üstü oynayanlar” olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Saldırganlık Ölçekleri Puanları, “Saldırganlık Bunalımı Puanı”, “Yansıtılmış Saldırganlık Puanı”, Kendine Yönelik Saldırganlık Puanı”, “Prososyal Saldırganlık Puanı” ve “Antisosyal Saldırganlık Puanı” şeklinde beş ayrı puan türü olarak ele alınmıştır.

Tablo 3: Saldırganlık Ölçekleri Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynama Süresine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Puan	Oyun Oynama Süresi	n	\bar{x}	ss	sd	F	P
Saldırganlık Bunalımı Puanı	Hiç Oynamayanlar	160	44.01	5.99	4-305	1.28	.280
	1-4 saat	57	43.12	6.40			
	5-7 saat	21	41.42	7.07			
	8-14 saat	47	42.48	5.85			
	15 ve üzeri saat	25	43.16	4.92			
Yansıtılmış Saldırganlık Puanı	Hiç Oynamayanlar	160	43.00	6.84	4-305	0.86	.484
	1-4 saat	57	42.29	8.20			
	5-7 saat	21	43.80	4.99			
	8-14 saat	47	43.34	7.32			
	15 ve üzeri saat	25	45.34	6.60			
Kendine Dönük Saldırganlık Puanı	Hiç Oynamayanlar	160	14.26	3.82	4-305	0.43	.784
	1-4 saat	57	14.64	4.12			
	5-7 saat	21	14.95	3.94			
	8-14 saat	47	14.65	4.24			
	15 ve üzeri saat	25	15.20	4.09			
Prososyal Saldırganlık Puanı	Hiç Oynamayanlar	160	28.91	4.55	4-305	0.40	.802
	1-4 saat	57	29.12	4.42			
	5-7 saat	21	28.42	4.17			
	8-14 saat	47	28.21	5.07			
	15 ve üzeri saat	25	29.36	4.45			
Antisosyal Saldırganlık Puanı	Hiç Oynamayanlar	160	25.15	5.11	4-305	4.08	.003
	1-4 saat	57	26.66	5.08			
	5-7 saat	21	27.76	6.37			
	8-14 saat	47	27.82	4.63			
	15 ve üzeri saat	25	27.76	4.70			

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi bilgisayar oyunu oynama süresine göre saldırganlık ölçeklerinden alınan puanların farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve "Antisosyal Saldırganlık Puanı"nın oyun oynama süresine göre farklılık gösterdiği ($F(4,305)=4.08$, $p<.05$) bulunmuştur. Buna karşın "Saldırganlık Bunalımı Puanı", "Yansıtılmış Saldırganlık Puanı", "Kendine Yönelik Saldırganlık Puanı" ve "Prososyal Saldırganlık Puanı" ile bilgisayar oyunu oynama süresi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Antisosyal Saldırganlık Puanı bilgisayar oyunu oynama süresine göre değişmektedir. Bu değişikliğin hangi ikili gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla LSD testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Bilgisayar Oyunu Oynama Süresi Değişkenine Göre Antisosyal Saldırganlık Puan Ortalamaları için Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyunu Oynama Süresi	Hiç Oynamayanlar	1-4 saat	5-7saat	8-14 saat	15 saat ve üzeri
Hiç Oynamayanlar	$\bar{x}=25.15$	-	P<0.05	p<0.05	p<0.05
1-4 saat		$\bar{x}=26.66$	-	-	-
5-7 saat			$\bar{x}=27.76$	-	-
8-14 saat				$\bar{x}=27.82$	-
15 saat ve üzeri					$\bar{x}=27.76$

Tablo 4 incelendiğinde bilgisayar oyunu oynamayanlarla 1-4 saat arası oynayanlar ($\bar{x}=26.66$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna karşın bilgisayar oyunu oynamayanlarla 5 saat ve üstü oynayanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p<0.05$ düzeyinde) bulunmuştur Başka bir deyişle bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlık da artmaktadır.

4.1.2. Depresyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin depresyon puanlarının bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Sürelerine Göre Depresyon Puanlarına İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Oyun Oynama Süresi	n	X	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Depresyon Puanı	Hiç oynamayanlar	160	60.58	11.71	G. Arası	341.047	4	85.262	0.56	.692
	1-4 saat	57	59.59	13.11						
	5-7 saat	21	60.38	14.38						
	8-14 saat	47	57.59	10.89	G. İçi	46405.095	305	152.148		
	15 saat ve üstü	25	60.44	14.95	Toplam	46746.142	309			
	Toplam	310	59.92	12.29						

Tablo 5'teki varyans analizi sonuçları incelendiğinde depresyon puanları ile bilgisayar oyunu oynama süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin depresyon düzeyleri bilgisayar oyunu oynama süresine göre değişmemektedir.

4.1.3. Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Ölçeği'nden almış oldukları puanların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Süresilerine Göre Yalnızlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Oyun Oynama Süresi	n	x	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yalnızlık Puanı	Hiç oynamayanlar	160	39.48	9.22	G. Arası	180.774	4	45.194	0.50	.731
	1-4 saat	57	38.35	10.01						
	5-7 saat	21	41.23	8.46	G. İçi	27218.597	305	89.241		
	8-14 saat	47	38.29	8.81						
	15 saat ve üstü	25	39.40	11.28	Toplam	27399.371	309			
	Toplam	310	39.20	9.41						

Tablo 6'dan da anlaşılacağı gibi yalnızlık puanları ile bilgisayar oyunu oynama süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin yalnızlık düzeyleri de bilgisayar oyunu oynama süresine göre değişmemektedir.

4.2. Bilgisayar Oyun Türüne Göre Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin saldırganlık ölçeklerinden aldıkları puanların bilgisayar türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Bilgisayar oyun türleri, “spor ve yarış oyunları”, “savaş ve strateji oyunları”, “macera oyunları”, “zeka oyunları” ve hiç oynamayanlar” olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 7: Saldırganlık Ölçekleri Puanlarının Bilgisayar Oyun Türüne Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Puan	Oyun türü	n	\bar{x}	ss	sd	F	P
Saldırganlık Bunalımı Puanı	Spor ve Yarış Oyunları	44	43.36	5.68	4-305	2.10	.080
	Savaş ve Strateji Oyunları	67	41.53	5.58			
	Macera Oyunları	18	43.94	7.63			
	Zeka Oyunları	19	43.73	6.93			
	Hiç Oynamayanlar	162	44.03	5.97			
Yansıtılmış Saldırganlık Puanı	Spor ve Yarış Oyunları	44	42.47	7.77	4-305	0.48	.745
	Savaş ve Strateji Oyunları	67	44.16	6.60			
	Macera Oyunları	18	42.66	8.37			
	Zeka Oyunları	19	42.73	7.99			
	Hiç Oynamayanlar	162	43.04	6.81			
Kendin Dönük Saldırganlık Puanı	Spor ve Yarış Oyunları	44	13.70	3.78	4-305	1.60	.172
	Savaş ve Strateji Oyunları	67	15.41	3.86			
	Macera Oyunları	18	14.27	4.72			
	Zeka Oyunları	19	15.21	4.75			
	Hiç Oynamayanlar	162	14.31	3.83			
Prososyal Saldırganlık Puanı	Spor ve Yarış Oyunları	44	29.61	3.95	4-305	0.70	.587
	Savaş ve Strateji Oyunları	67	28.16	4.79			
	Macera Oyunları	18	29.16	4.21			
	Zeka Oyunları	19	28.89	5.54			
	Hiç Oynamayanlar	162	28.88	4.55			
Antisosyal Saldırganlık Puanı	Spor ve Yarış Oyunları	44	26.31	5.29	4-305	4.87	.001
	Savaş ve Strateji Oyunları	67	28.14	4.46			
	Macera Oyunları	18	28.11	4.29			
	Zeka Oyunları	19	26.57	6.91			
	Hiç Oynamayanlar	162	25.14	5.08			

Tablo 7’den de anlaşılacağı gibi “Antisosyal Saldırganlık Puanı”nın bilgisayar oyun türüne göre farklılık gösterdiği ($F(4,305)=4.87, p<.05$) bulunmuştur. Buna karşın Saldırganlık Bunalımı Puanı”, “Yansıtılmış Saldırganlık Puanı”, Kendine Yönelik Saldırganlık Puanı” ve “Prososyal Saldırganlık Puanı” ile bilgisayar oyun türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Antisosyal Saldırganlık Puanı” bilgisayar oyun türüne göre değişmektedir.

Antisosyal Saldırganlık Puanı ile bilgisayar oyun türü arasındaki farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla LSD testi yapılmış ve sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Bilgisayar Oyun Türü Değişkenine Göre Antisosyal Saldırganlık Puan Ortalamaları için Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyun Türü	Spor ve Yarış Oyunları	Savaş ve Strateji Oyunları	Macera Oyunları	Zeka Oyunları	Hiç Oynamayanlar
Spor ve Yarış Oyunları	$\bar{x}=26.31$	-	-	-	-
Savaş ve Strateji Oyunları		$\bar{x}=28.14$	-	-	$p<0.05$
Macera Oyunları			$\bar{x}=28.1$	-	$p<0.05$
Zeka Oyunları				$\bar{x}=26.57$	-
Hiç Oynamayanlar					$\bar{x}=25.14$

Tablo 8’e göre bilgisayar oyunu oynamayanlarla savaş ve strateji oyunu oynayanlar ve yine bilgisayar oyunu oynamayanlarla macera oyunu oynayanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka ($p<0.05$ düzeyinde) rastlanmıştır. Yani bilgisayar oyunu oynamayan öğrencilerin antisosyal saldırganlık düzeyi savaş, strateji ve macera oyunu oynayan öğrencilerden daha düşüktür. Buna karşın bilgisayar oyunu oynamayanlarla spor, yarış oyunları ve zeka oyunları oynayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.2. Depresyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin depresyon puanlarının bilgisayar oyun türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Bilgisayar Oyun Türüne Göre Depresyon Puanlarına İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f , x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Oyun Türü	n	x	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Depresyon Puanı	Spor ve Yarış Oyunları	44	58.29	11.53	G. Arası	697.193	4	174.298	1.154	.331
	Savaş ve Strateji Oyunları	67	60.44	12.35						
	Macera Oyunları	19	61.27	15.47	G. İçi	46048.948	305	150.980		
	Zeka Oyunları	20	55.00	15.58						
	Hiç oynamayanlar	160	60.57	11.63	Toplam	46746.142	309			
	Toplam	310	59.92	12.29						

Tablo 9 incelendiğinde depresyon puanları ile bilgisayar oyun türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin depresyon düzeyleri bilgisayar oyunu oynama süresine göre değişmemektedir.

4.2.3. Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bilgisayar oyun türüne göre bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin UCLA Yalnızlık Ölçeği’nden almış oldukları puanların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Bilgisayar Oyun Türüne Göre Yalnızlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				F	P
Puan	Oyun Türü	n	x	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Yalnızlık Puanı	Spor ve Yarış Oyunları	44	38.04	10.51	G. Arası	739.335	4	184.834	2.115	.079
	Savaş ve Strateji Oyunları	67	40.23	8.09						
	Macera Oyunları	19	41.16	11.50	G. İçi	26660.036	305	87.410		
	Zeka Oyunları	20	33.94	9.84						
	Hiç oynamayanlar	160	39.50	9.18	Toplam	27399.371	309			
	Toplam	310	39.20	9.41						

Tablo 10'dan da anlaşılacağı gibi yalnızlık puanları ile bilgisayar oyun türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin yalnızlık düzeyleri de bilgisayar oyun türüne göre değişmemektedir.

4.3. Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekana Göre Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.3.1. Saldırganlık Ölçeklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin saldırganlık ölçeklerinden aldıkları puanların bilgisayar oyununun oynandığı mekana göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi(ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Bilgisayar oyununun oynandığı mekanlar, “ev”, “internet kafe” ve “hem ev hemde internet kafe” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 11: Saldırganlık Ölçekleri Puanlarının Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekana Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Puan	Bilgisayar oyununun oynandığı mekan	n	\bar{x}	ss	sd	F	p
Saldırganlık Bunalımı Puanı	Evde	61	44.00	5.55	2-147	4.43	.014
	İnternet kafede	60	40.93	6.56			
	Hem evde hem internet kafede	29	43.58	5.33			
Yansıtılmış Saldırganlık Puanı	Evde	61	44.18	6.78	2-147	0.71	.489
	İnternet kafede	60	42.91	8.33			
	Hem evde hem internet kafede	29	42.44	6.01			
Kendine Dönük Saldırganlık Puanı	Evde	61	14.24	3.94	2-147	1.68	.189
	İnternet kafede	60	15.53	4.30			
	Hem evde hem internet kafede	29	14.37	3.86			
Prososyal Saldırganlık Puanı	Evde	61	28.65	4.36	2-147	0.11	.891
	İnternet kafede	60	29.00	4.86			
	Hem evde hem internet kafede	29	28.58	4.59			
Antisosyal Saldırganlık Puanı	Evde	61	26.65	5.20	2-147	2.04	.113
	İnternet kafede	60	28.38	4.55			
	Hem evde hem internet kafede	29	26.75	5.57			

Tablo 11’den de anlaşılacağı gibi “Saldırganlık Bunalımı Puanı” bilgisayar oyunu oynanan mekan türüne göre farklılık gösterirken ($F(2,147)=4.43$, $p<.05$), “Yansıtılmış Saldırganlık Puanı”, Kendine Yönelik Saldırganlık Puanı”, “Prososyal Saldırganlık Puanı” ve “Antisosyal Saldırganlık Puanı” ile bilgisayar oyunu oynanan mekan türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani “Saldırganlık Bunalımı Puanı” bilgisayar oyununun oynandığı mekan türüne göre değişmektedir.

Saldırganlık Bunalımı Puanı ile bilgisayar oyunu oynanan mekan türü arasındaki farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla LSD testi yapılmış ve sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekan Türü Değişkenine Göre Saldırganlık Bunalımı Puan Ortalamaları İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyunun Oynandığı Mekan	Evde	İnternet Kafede	Hem Evde Hem de İnternet Kafede
Evde	$\bar{x}=44.00$	$p<0.05$	-
İnternet Kafede		$\bar{x}=40.93$	-
Hem Evde Hem de İnternet Kafede			$\bar{x}=43.58$

Tablo 12'ye göre evde bilgisayar oyunu oynayanlarla, internet kafede bilgisayar oyunu oynayanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka ($p<0.05$ düzeyinde) rastlanmıştır. Yani evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımı ($\bar{x}=44.00$), internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık bunalımından ($\bar{x}=40.93$) daha fazladır. Buna karşın evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerle hem evde hem internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrenciler ve internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerle hem evde hem internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.3.2. Depresyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin depresyon puanlarının bilgisayar oyununun oynandığı mekana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo13'te verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekana Göre Depresyon Puanlarına İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f , x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				F	P
Puan	Oynanan Mekan	n	X	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Depresyon Puanı	Evde	61	59.21	12.63	G. Arası	47.53	2	23.76	0.141	.868
	İnternet Kafede	60	58.71	13.25	G. İçi	24752.20	147	168.38		
	Hem Evde Hem İnternet Kafede	29	60.27	13.11	Toplam	24799.74	149			
	Toplam	150	59.22	12.90						

Tablo 13 incelendiğinde depresyon puanları ile bilgisayar oyununun oynandığı mekan türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin depresyon düzeyleri bilgisayar oyunu oynanan mekan türüne göre değişmemektedir.

4.3.3. Yalnızlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bilgisayar oyununun oynandığı mekana göre öğrencilerin UCLA Yalnızlık Ölçeği'nden almış oldukları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekana Göre Yalnızlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Veriler ve Bu Puanlara Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Gruplar ve Tüm Grup İçin f , x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				F	P
Puan	Oynanan Mekan	N	X	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Yalnızlık Puanı	Evde	61	36.59	10.21	G. Arası	554.96	2	277.48	3.071	.049
	İnternet Kafede	60	40.48	8.80	G. İçi	13280.91	147	90.346		
	Hem Evde Hem İnternet Kafede	29	40.55	9.35	Toplam	13835.87	149			
	Toplam	150	38.91	9.63						

Tablo 14'teki varyans analizi sonuçları incelendiğinde yalnızlık puanları ile bilgisayar oyununun oynandığı mekan türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p<0.05$) bulunmuştur. Yani öğrencilerin yalnızlık düzeyleri bilgisayar oyunu oynanan mekan türüne göre değişmektedir.

UCLA Yalnızlık Ölçeği Puanı ile bilgisayar oyunu oynanan mekan türü arasındaki farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla LSD testi yapılmış ve sonuçlar tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekan Türü Değişkenine Göre UCLA Yalnızlık Ölçeği Puan Ortalamaları için Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bilgisayar Oyununun Oynandığı Mekan	Evde	İnternet Kafede	Hem Evde Hem de İnternet Kafede
Evde	$\bar{x}=36.59$	$P<0.05$	-
İnternet Kafede		$\bar{x}=40.48$	-
Hem Evde Hem de İnternet Kafede			$\bar{x}=40.55$

Tablo 15 incelendiğinde internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin ($\bar{x}=40.48$) yalnızlık ölçeği puanlarının evde bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerden ($\bar{x}=36.59$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenen sorulara ilişkin yanıtlar şöyledir:

1. Bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlık da artmaktadır. Araştırma bulguları kuramsal açıdan Genel Duygusal Saldırganlık Modeli ile tutarlıdır. Bu kuram, özellikle şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının kısa vadede saldırganlık düşüncelerini uzun vadede ise saldırganlık davranışlarını artırdığını savunmaktadır (Anderson, 1997).

2. Öğrencilerin depresyon ve yalnızlık düzeyleri bilgisayar oyunu oynama süresine göre değişmemektedir. Bayraktar'ın (2001) yaptığı araştırmada da bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin depresyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine Van Schie/Wiegman (1997) da bilgisayar oyununa harcanan zamanla izolasyon, yalnızlık ve popülerite arasında belirgin bir ilişki saptamamışlardır.

3. Bilgisayar oyunu oynamayan öğrencilerin antisosyal saldırganlık düzeyi savaş, strateji ve macera oyunu oynayan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur ($p < 0.05$). Buna karşın bilgisayar oyunu oynamayanlarla spor, yarış oyunları ve zeka oyunları oynayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç şiddet içeren oyunları oynayanların daha çok yıkıcı ve zarar verici saldırgan davranışlarda bulunduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlıdır (Anderson ve Dill, 2000; Scott, 1995; Griffiths, 1997; Kirsh, 1997; Irwin ve Gross, 1995; Dominick, 1984; Schutte vd., 1988; Calvert ve Tan, 1994). Araştırma sonuçları ipucu kuramıyla da örtüşmektedir. Bu kuram, engellenme ortamında bulunan saldırganlık ipuçlarının saldırgan davranışların sergilenme olasılığını artıracaklarını savunmaktadır. Savaş-strateji ve macera oyunlarında engellenme ve saldırganlığı hatırlatacak çok sayıda ipucu bulunduğundan bu tür bilgisayar oyunları saldırgan davranışların artmasına yol açacaktır. Ancak şiddet içeren oyunlarla saldırgan davranış arasında bir bağlantı olmadığı sonucuna

varan araştırmalar da vardır (Graybill, 1987; Winkel, Novak & Hopson 1987; Van Schie/Wiegman, 1997; akt., Toksöz, 1999 s.6). Bununla birlikte antisosyal saldırganlığın yalnızca şiddet içerikli bilgisayar/internet oyunlarından kaynaklandığını savunmak doğru değildir. Saldırganlığa, toplumsal, ailevi, genetik, durumsal vb. faktörler de sebep olabilmektedir. Bu yüzden ekolojik kuramın saldırganlığın açıklanmasında daha geçerli olduğu düşünölmektedir (Bayraktar, 2001).

4. Bilgisayar oyun türüne göre öğrencilerin depresyon ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. Bilgisayar oyununun oynandığı mekana göre, evde bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin saldırganlık bunalımlarının internet kafede bilgisayar oyunu oynayan ergenlerden daha fazla olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Yani evde bilgisayar oyunu oynayan öğrenciler internette oynayanlara göre her türlü saldırganlıktan uzak durmaya çalışmaktadırlar. Bu durumun nedenlerinden biri olarak internet kafe ortamındaki saldırganlık uyarılarının fazlalığı öne sürölebilir. Çoğunlukla şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının oynandığı internet kafelerde saldırganlığı hatırlatacak çok sayıda ipucu bulunduğundan, ipucu kuramına göre, bu tür ortamlar ve bilgisayar oyunları saldırgan davranışların artmasına yol açacaktır. Bu durumda sosyal öğrenme kuramına göre, öğrenciler çevrelerindeki insanların davranışlarını gözleyerek saldırgan modelleri taklit etmeye başlayacak, hele ki bu saldırgan davranışlar da içinde bulunan ortam tarafından da onaylanırsa belli bir süre sonra öğrenci saldırgan davranışta bulunmaktan çekinmeyecektir.

6. Bilgisayar oyununun oynandığı mekana göre, depresyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen, internet kafede bilgisayar oyunu oynayanların, evde bilgisayar oyunu oynayanlardan daha yalnız oldukları bulunmuştur ($p<0.05$). Bu durum bize sadece internet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin yalnızlık durumlarını açıklamada; paylaşımda bulunacak dostlar bulamama, sosyal ilişkiler kurma ve devam ettirmede güçlük çekme, olumsuz benlik algısı, ebeveynler ve arkadaşlarınca anlaşılammama, bir grup ya da topluluktan dışlanmış olma gibi etmenlerin etkili olabileceğini düşünörmektedir.

5.2. Öneriler

1. Bu araştırma İstanbul Kartal'da bulunan Bedri Rahmi Eyüboğlu İlköğretim Okulu, İhsan Zakiroğlu İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Şehit Er Yıldırım Büroğlu İlköğretim Okulu ve Hesna Gündeş İlköğretim Okulu'nda 6.7.8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın farklı ilköğretim okullarında okuyan ve farklı öğrenim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Öğrencilerin okul öncesi dönemden başlayarak değişik gelişim dönemlerindeki bilgisayar oyunu oynama ile saldırganlık, depresyon, yalnızlık düzeyi değişkenleri ve bu değişkenlerin yanı sıra çok boyutlu benzer değişkenlerin de etkisinin araştırılması ile bu dönemlerde bilgisayar oyunlarının çocukları nasıl etkilediği konusunda daha ayrıntılı veriler elde etmek mümkün olacaktır.

3. Araştırma sonucunda bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığı bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin uzun süre bilgisayar başında kalıp, bilgisayar oyunlarından olumsuz yönde etkilenmemeleri için anne-baba ve öğretmenlerin duyarlı olması, öğrenciyle etkileşime geçmeleri, zaman yönetimi konusunda ona yardımcı olmaları ve gelişimini olumlu yönde etkileyecek sosyal etkinliklere de yönlendirmeleri önerilebilir. Araştırmada bilgisayar oyunu oynama süresi ile depresyon ve yalnızlığa ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda benzer araştırmaların daha uzun süre bilgisayar oyunu oynayan öğrenciler üzerinde yapılması önerilebilir.

4. Araştırma sonuçları öğrencilerin çoğunlukla şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynadıklarını bu durumun da öğrencilerde antisosyal saldırganlığı artırdığını ortaya koymuştur. Şiddet içeren oyunların ergenlerin saldırgan davranış sergilemelerine neden olan etmenlerden biri olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle internet kafelerin, internet kafelerde oynatılan oyunların ve piyasada satılan bilgisayar oyunlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu mutlaka denetlenmelidir.

5. Bilgisayar oyun türü ile depresyon ve yalnızlık açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bilgisayar oyun türleri, savaş-strateji, spor ve yarış, macera, zeka-mantık

oyunları olarak gruplandırılmıştır. Bunun yanı sıra bu konuda yapılacak benzer araştırmalarda, bireysel, grup ve online vb. oynanan oyun türlerinin de ele alınması faydalı olabilir.

6. İnternet kafede oyun oynayan öğrencilerin evde oynayanlara göre saldırgan davranışlardan çekinmedikleri ve yine evde oynayanlara göre daha yalnız oldukları bulunmuştur. İnternet kafede bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin fazlalığı da dikkate alınarak araştırmaların sadece okullarla sınırlı kalmaması, benzer araştırmaların internet kafelerde de yapılması bu durumun nedenlerinin belirlenmesinde yararlı olacaktır.

7. Ayrıca bu oyunlar dikkatli bir şekilde seçildiği takdirde öğrencilerin gelişim süreçlerinde bilişsel, sosyal ve fiziksel becerilerinin gelişmesinde çoğulcu bir ortam sağladığından faydalı olmaktadır. Bu nedenle eğitim teknolojilerinin tasarlanması aşamasında bilgisayar oyunları özelliklerinden faydalanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R.**, (1986). Demokratik, Otoriter ve İlgisiz Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocuğun Kaygı Düzeyine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alantar, M.**, (1996). Video Oyunu Oynayan ve Oynamayan Ergenlerin Bazı Kişilik Özellikleri Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.**, (1999). "Children and Television Violence". Washington, D.C.
- Anderson, K.J.**, (2000). "Internet Use Among College Students: an Exploratory Study". *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Renseselaer Polytechnic Enstitüsü.
- Anderson, C.A.**,(1997). "Effects of Violent Movies and Trai Hostility on Hostile Feelings and Aggressive Thoughts". *Aggressive Behavior*, 23; 161-178.
- Atkinson, R., Hilgard, E.**, (1995). Psikolojiye Giriş II. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A.**, (1961). "Transmission of Agression Through Imitation of Aggressive Models". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, III: 575-582.
- Bayraktar, F.**, (2001). İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Berkowitz,L., Page, A.L.**, (1967). "Weapons as Agression Eliciting Stimuli". *Journal of Personality and Social Psychology*, 7: 202-207.
- Blackburn, M.I.**, (1996). Depresyon ve Başa Çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Brewer, M.B., Crano, W.D.**, Social Psychology. New York: West Publishing Company.

- Buss, A.H., Booker, A., Buss, E.,** (1972). “ Firing a Weapon and Agression”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27: 296-302.
- Calvert, S.L., & Tan, S.L.,** (1994). “Impact of Virtual Reality on Young Adults’ Physiological Arousal and Aggressive Thoughts: Interaction Versus Observation”. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15; 125-139.
- Carver, C.S. & Ganellen, R.J.,** (1983). “Depression and Components of Self-Punitiveness”. *Journal of Abnormal Psychology*. 92 ; 330-337.
- Cole, L., Morgan, J. J. B.,** (çev: Belkıs Halim Vassaf) (2001) Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Cooper, J., Mackie, D.,** (1986). “Video Games And Agression in Children” *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 726-744.
- Creasey, G. L., Myers, B. J.,** (1986). “Video Games and Children: Effects in Leisure Activities, Schoolwork And Peer İnvolvement”. *Merrill- Palmer Quarterly*, 32, 251- 262.
- Cüceloğlu, D.,** (1998). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetinkaya, H.,**(1991). Video Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, A.,** (1989). “UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması”. *Psikoloji Dergisi*, 7(23):14-18.
- Demiray, U.,** (2003). Genel İletişim. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N. E., Mowrer, O.H., Sears, R.Q.,** (1939). “Frustration and Agression” Yale Universty Press, USA.

- Dorman, S.,** (1997). "Video and computer games: Effect on Children and Implications for Health Education". *Journal of School Health*, 67 ; 133-138.
- Ekiz, D.,** (2005). "Problem Çözme Aracılığıyla Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara: Tekışık Yayıncılık, Yıl 30, Sayı 316.
- Elmacı, F.,** (2001). Parçalanmış ve Bütünlüğünü Koruyan Aileye Sahip Ergenlerin Depresyon ve Uyum Düzeylerinde Sosyal Desteğin Rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdeğer, N.,** (2001). Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, A.,** (1994). Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerinin ve Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egin, A.,** (2000). "Yeni bir bağımlılık türü: İnternet Kafeler". *Bilim ve Ütopya*, 74; 38- 45.
- Fisher, S.,** (1994). "Identifying Video Game Addiction in Children and Adolescents". *Addictive Behaviors*, 19; 545- 553.
- Freedman, J.L.,** Sears, D.O., Carlsmith M. J., (1989). Sosyal Psikoloji (çev. Ali Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Gates, B.,** (1995). "The Road Ahead". New York: Penguin Boks.
- Geen, R.G., Stonner, D.,** (1971). "Effects of Agressiveness Habit Strength on Behavior in the Prensence of Aggression- Related Stimuli". *Journal of Personality and Social Psychology*, 18: 149-153.
- Gençtan E.,** (1984). Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar. Ankara: Maya Matbaacılık.

- Gençtan E.**, (1988). Psikoanaliz ve Sonrası. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Graunmann, C, F.**, (1971). Motivation. Frankfurt am Maim: Akademische Verlagsgesellschaft
- Griffiths, M.D.**, (1997). “Video Games and Aggression”. *The Psychologist*, 10 ; 397-401.
- Griffiths, M.D.**, (1991). “Adolescent Fruit Machine Use: A Review of Current Issues and Trends”.U.K. Forum on Young People And Gambling Newsletter, 4, 2-3.
- Güner, N.**, (1995). Ergenlerin Dinledikleri Müzik Türünün Depresyon ve Saldırganlık Düzeyine Etkisi.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanratty, M., O’Neal, E. C., Sulzer, J. L.**, (1972). “The Effect of Frustration Upon The Imitation of Aggression”. *Journal of Personality And Social Psychological*.
- Healy, M. J.**, (1999). Bağlantı Doğru mu? Bilgisayarlar Çocuklarımızın Zihnini Olumlu ve Olumsuz Yönde Nasıl Etkiliyor? (çev. Ahmet Gürsel). İstanbul: Boyner Holding Yayınevi.
- Hicks., D.**, (1968).“Short-and Long-Term Retention of Affectively Varied Modeled Behavior”. *Psychonomic Science*, 11: 369-370.
- Horney, K.**, (1999). Ruhsal Çatışmalarımız: Yapıcı Bir Nevroz Teorisi (çev. Selçuk Budak). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Irwin,A.R., Gross, A.M.**, (1995). “Cognitive Tempo, Violent Video Games and Aggressive Behavior in Young Boys”. *Journal of Family Violence*,10;337-350.
- Işık, E.**, (1991). Duygulanım Bozuklukları, Depresyon ve Mani. İstanbul: Boğaziçi Matbaası.

Jones, W.H., Hobbs, S.A., Hockenbury, D., (1982). “Loneliness and Social Skill Deficit”. *Journal of Personality and Social Psychology*, (42); 682-689.

Karasar, N., (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. İstanbul: Nobel Yayınları.

Kashani, H., Sherman, D., (1988). “Childhood Depression; Epidemiology, Etiological Models and Treatment Implications”. *Integrative Psychiatry*, 6:1-8.

Koçak, R., (2003). “Üniversite Öğrencilerinde Aleksimiti ve Yalnızlığın Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19:15-24.

Köknel, Ö., (1997). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar.

Köknel, Ö., (1992). Depresyon Ruhsal Çöküntü. İstanbul: Altın Kitaplar.

Kulaksızoğlu, A., (2000). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurfalı, H., (2005). “ Bilgisayar Oyunlarının Eğitim Aktivitelerine Etkisi”. *Gaziantep Üniversitesi Bilişim Kongresi*.

Küey, L., (1994). “Depresyon”. *Bilim ve Teknik Dergisi* XXVIII, 319:60-65.

Lewinsohn, P.M., (1983). Depression. New York: Plenum Press.

National Coalition on Television Violence., (1990). “Nintendo Tainted by Extreme Violence”. *NCTV News*, 11 ; 3-4.

National School Safety Center., (1999). “Report on School Associated Violent Deaths”. Westlake, CA.

Nervlana, N. J., Gross, W.F., (1976). “Loneliness and Locus of Control for Alcoholic Males Validity Against Murray Need Cattle Trait Dimension”. *Journal of Clinical Psychology*, (32); 479.

- Oktay, A.**, (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öztürk, M.O.**, (1995). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Özodaşık, M.**, (1989). Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Atılganlık, Durumluk Sürekli Kaygı, Depresyon ve Akademik Başarı). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peplau, L.A., Perlman D.**, (1984). Loneliness. Newyork: John Willey Company.
- Phillips, C.A., Rolls, S., Rouse, A., Griffiths, M. D.**, (1995) "Home Video Game Playing in Schoolchildren: a Study of Incidence and Patterns of Play" *Journal of Adolescence*, (18); 687-691.
- Rosen, D.**, (1999) Depresyondan Kurtuluş. İstanbul: Timaş Yayınları.
- San, P., Arı, M.**, (1988). Anaokuluna Giden Beş -Altı Yaş Çocuklarında Sayı ve Miktar Korunumunun Kazandırılmasında Bilgisayarla Yapılan Eğitim Etkisinin İncelenmesi. *Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Dergisi*, (3); 27-34.
- Scott, D.**, (1997) "The Effect of Video Games on Feelings of Aggression". *The Journal of Psychology*, 129 ; 121-132.
- Smith, G.**, (2004) "How do Computer Games Affect Your Children?" *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, Yıl 5, Sayı,17.
- Spence, J.**, (1988) "The Use of Computer Arcade Games in Behavior Management". *Maladjustment and Therapeutic Education*, 6 ; 64-68.
- Toksöz, M.R.**, (1999) Yeni Bir Medya Türü Olarak Etkileşimli Bilgisayar Oyunları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Uluğtekin, S., (1976) Ana-Baba Davranışlarıyla Çocuğun Saldırganlık ve Bağımlılık Eğilimi Arasındaki İlişkilerin Araştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Verlinden, S., Hersen, M., Thomas, J., (2000) "Risk Factors in School Shootings" *Clinical Psychology Review*, 20:3-56.

Vitkus, J., Horavitz, L.M., (1987). "Poor Social Performance of Lonely People: Lacing a Skill or Adapting a Role?". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6);1266-1273.

Worchel, S., Cooper, J., (1983) *Understanding Social Psychology*. New York: Dorsey Press.

Yaparel, R., (1984). Sosyal İlişkilerdeki Başarı ve Başarısızlık Nedenlerinin Algılanması ile Yalnızlık Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S., (2004) *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Zembat, R. & Diğerleri., (1999) *Anasınıfı/Anaokulu Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

EKLER

EK 1: BİREYİ TANIMA FORMU

EK 2: SEARS SALDIRGANLIK ÖLÇEKLERİ

(NASIL DAVRANIRIM?)

EK 3:REYNOLDS ADOLESAN DEPRESYON ÖLÇEĞİ

(KENDİMİ NASIL HİSSEDERİM?)

EK 4: UCLA YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

(DUYGU VE DÜŞÜNCELERİM)

EK 1: BİREYİ TANIMA FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bazı kişisel özellikleri ile bilgisayar oyunlarına yönelik düşünceleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Anket ve ölçeklere vereceğiniz içten ve doğru cevaplar, bu araştırmaya katkı sağlayacaktır. Hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sorunun cevabı size göre ne ise seçeneklerden birinin yanındaki () içine X işareti koyunuz. İsminizi yazmanıza gerek yoktur; kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.

Katkılarınız için şimdiden teşekkürler...

Aysel BİLGİ

Okulunuz:.....

Yaşınız:.....

Cinsiyetiniz: ()Kız () Erkek

Sınıfınız:.....

1. Ailenizin aylık geliri:

- () 499 YTL ve altı () 1000 YTL- 1999 YTL arası
() 500 YTL- 999 YTL arası () 2000 YTL ve üstü

2. Evinizde bilgisayar var mı?

- () Evet () Hayır

3. Bilgisayar oyunu oynuyor musunuz?

- () Evet () Hayır

(Bu soruya “hayır”cevabı verdiyseniz 2. sayfadaki “Kendimi Nasıl Hissederim?” ölçeğine geçiniz.)

(Bu soruya “evet” cevabı verdiyseniz aşağıdaki soruları da cevaplayınız.)

4. Bilgisayar oyununu nerede oynuyorsunuz?

- () Evde () Hem evde hem de internet kafede
() İnternet kafede

5. Evinizdeki bilgisayarda: Bir hafta içinde ortalama kaç saat bilgisayar oyunu oynuyorsunuz? (Bu soruyu evinizde bilgisayar oyunu oynuyorsanız cevaplayınız.)

.....saat

6. İnternet kafede: Bir hafta içinde ortalama kaç saat bilgisayar oyunu oynuyorsunuz? (Bu soruyu internet kafede bilgisayar oyunu oynuyorsanız cevaplayınız.)

.....saat

7. Bilgisayarda en fazla oynadığınız ilk üç oyunu önem derecesine göre sıralayınız. (Tercihlerinizi parantez içine 1,2,3 şeklinde yazınız)

- () Spor ve yarış oyunları () Macera oyunları
() Savaş ve strateji oyunları () Zeka-Mantık oyunları

EK 2: NASIL DAVRANIRIM?

Açıklama: Bu ölçek, kişilere uygun bazı etkinlikleri ya da duygusal durumları içermektedir. Bu ifadeler o anda, geçmişte yaptığınız ya da gelecekte yapacağınız davranışlara uygunsuz ne sıklıkla bu şekilde davrandığınızı aşağıdaki cümleleri dikkatli bir biçimde okuyarak, size en uygun cevap şikkını işaretleyiniz.

	Aynen böyle düşünüyorum.	Böyle düşünüyorum	Ne düşündüğümü pek bilmiyorum	Böyle düşünmüyorum	Hiç böyle düşünmüyorum
1. İki arkadaşımı kavga ederken görürsem canım sıkılır.					
2. Birisini otomobil kazasına uğramış görürsem, ne olduğunu anlamak için iyice bakmak isterim.					
3. Acıktığım zaman pasta gibi tatlı bir şey yemeyi, sandviç yemeye tercih ederim.					
4. Boks ya da güreş yapanlar birbirlerine ne kadar kızar ve öfkeli dövüşürlerse o kadar iyi olur.					
5. Bir spor kulübü üyeleri için belirli kurallar koymalıdır. Bu kurallara uyulması için bir görevli görevlendirilmelidir.					
6. Düşüncesizce sarf ettiğim bir sözün ya da yaptığım şakanın başkasını inciteceğinden çok çekinirim.					
7. Bir gün bir atom bombasından yayılan ışınlar bütün insanları öldürebilir.					
8. Kızların ve erkeklerin okumaktan hoşlandıkları kitaplar birbirlerinden çok farklıdır.					
9. öfkelendikten sonra genellikle pişman olurum.					
10. Büyüklerin çoğu çocuklara karşıdır ve her zaman onlara zorluk çıkarırlar.					
11. Kendini öldürmeye kalkmanın nasıl bir şey olduğunu hayal edemiyorum.					
12. İnsanın kendisinden küçük birini dövmesi asla hoş görülmecek davranıştır.					
13. Artık benim yaşımdaki kız ve erkek çocukları hayatta ne yapacaklarını düşünmelerinin zamanı gelmiştir.					

14. Kendim dahil olmasam bile bir grup çocuğun tartıştığını görmek beni sınırlendirir.					
15. Büyük köpekler daha tehlikelidir.					
16. Dövüşmek ne olursa olsun önlenmelidir.					
17. Haftanın diğer günlerine göre, hafta sonlarını daha çok severim.					
18. Bazen ne kadar arkadaşım varsa, o kadar düşmanım olduğunu düşünürüm.					
19. Çok kızdığım zaman başım derde girebilir.					
20. Romantik bir film seyrettikten sonra hayale dalarım.					
21. Bazen dünyada birçok kötü insanın yaşadığını, hatta bu şehirde yaşamının bile vahşi bir ormanda yaşamak kadar tehlikeli olduğunu düşünüyorum.					
22. Eğer bir öğrenci kurallara aykırı hareket etmişse, öğretmenin onu sınıfın önünde azarlamaya hakkı vardır.					
23. Eğer bir Türk filminde Cem Yılmaz ve Meltem Cumbul'la birlikte rol alabilsem bu çok hoşuma gider.					
24. Gazetelerde çok fazla cinayet haberine rastlıyorum.					
25. Birisiyle karşılaştığımda bana kafasını çeviriyor veya dik dik yüzüme bakıyorsa herhalde içinden bana sövüyordur.					
26. Bir çocuk kendinden küçük olana kötü bir şekilde davranırsa, küçük olan da aynen ona karşılık verebilir. Bu karşılık verme her şekilde hatta gizli veya sinsice de olabilir.					
27. Pul koleksiyonu yapmak en hoşlandığım işlerden birisidir.					
28. Futbol maçında "Hakeme ölüm" diye bağırın insanları duymaktan nefret ederim.					
29. Konuştuğum insanları kızdırmamak için sözlerime dikkat etmeliyim.					
30. Erkek çocukların bazen dövüşmek istemeleri çok normaldir.					
31. İleride milletvekili olmayı çok isterim.					

32. Bazen yaptığım yaramazlıklar için daha çok ceza çekmem gerektiğini düşünürüm.					
33. Birçok arkadaşımınla birlikte değil de, bir iki arkadaşımınla beraber olmak daha hoşuma gider.					
34. Kızdığım zaman belli etmem, fakat sonradan bu benim içimi sarar.					
35. Bağ bahçeyle uğraşmak güzel bir iştir. Çünkü insan böylece bitkilerin nasıl yetiştiğini gözleyebilir.					
36. Kimsenin bana zarar vermek istediğini sanmıyorum.					
37. Büyük bir kalabalık içinde kaldığımda çok sıkılırım.					
38. Birisi önemli bir kurala uymadığında cezalandırılmalıdır.					
39. Okulda herkes bir piyeste oynayabilmelidir.					
40. Öğretmenler, sınıftaki tartışmaların kişiselliğe dönüşmemesi için çok dikkatli olmalıdır.					
41. Tam işlerim yolunda giderken, her şeyi berbat edecek bir şey yaparım.					
42. Her erkek çocuk boks yapmasını öğrenmelidir.					
43. Sabahları kalktığım zaman, içimde bir sevinç duyarım.					
44. Sinemada veya televizyonda esaslı bir boks maçı seyretmekten hoşlanırım.					
45. Bazen bir tartışmayı yatıştırmak için tek yol gerçek bir kavgadır.					
46. İnsan kendisini yalnız ve mutsuz hissettiği zaman yapılacak en iyi şey bir şey yemektir.					
47. Rüyalarımın bazen başkalarının beni hırpaladığını görürüm.					
48. Kendimi öldürmeyi isteyecek kadar öfkelenmişim anlar olmuştur.					
49. Öğretmenler okulda itiş kakışa izin vermemelidirler. Çünkü birinin canı yanabilir.					
50. Otomobil tamiri veya elektrikli aletleri kullanma gibi mekanik işleri çok iyi becerebilmeyi isterdim.					

51. Tartışma ne olursa olsun sonunda insana zarar verir.					
52. İnsanlar hak ettiğimden daha çok beni hatalı buluyorlar.					
53. Arkadaşlarıma göre ben daha çok kazaya uğruyorum.					
54. Çocuklar kavga edebilir. Çocukların kavgalarına büyükler karışmamalıdır.					
55. Kız ve erkek çocuklar boş zamanlarında spor yapabilmek için birer spor kulübüne kaydolmalıdır.					
56. Gece yalnızken arkamdan biri geliyormuş gibi olur.					
57. Televizyonda çok fazla kavga-dövüş gösteriliyor.					
58. Ben arkadaşlarımı, beni kızdırdıklarından daha çok kızdırırım.					
59. Dışarıda oyun oynayıp yorulduktan sonra tek başıma dinlenmeyi isterdim.					
60. Eğer bir arkadaşımız bir kavgaya başlarsa, sebebi ne olursa olsun cezalandırılmalıdır.					
61. Para biriktirmek ve paranın gittikçe çoğaldığını görmek çok hoş olsa gerek.					
62. Sporcular kaba ve kırıcı oynamadıkları zaman, futbol daha güzel bir oyun olur.					
63. Bütün sınıfın karşısında konuşmaktan sıkılırım.					
64. Ceza vermek dışında, asla kimse kimsenin canını yakmamalıdır.					
65. Birisi benimle aşırı samimi olmaya kalkarsa, bu beni sinirlendirir					
66. Eğer bu dünyada yaşamak istiyorsan, sonu kavgaya da varsa haklarını savunmalısın.					
67. Benim yaşında olan kız ve erkeklerin halk oyunları oynamaları çok hoşuma gidiyor.					

EK 3: KENDİMİ NASIL HİSSEDERİM?

Açıklama:

Aşağıda kendinizi nasıl hissettiğinizle ilgili bazı cümleler vardır. Her cümleyi okuyunuz ve ne kadar sıklıkla o şekilde hissettiğinize karar veriniz. Cümlelerin karşısındaki dört cevaptan sizin hissettiğinize en uygun olanını seçiniz ve seçtiğiniz cevabın altındaki boşluğa X işareti koyunuz. Unutmayın doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı seçiniz.

Teşekkürler....

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Bazı zaman	Çoğu zaman
1. Kendimi mutlu hissederim.				
2. Okuldaki durumumdan kaygılanırım.				
3. Kendimi yalnız hissederim.				
4. Anne babamın beni sevmediğini hissederim.				
5. Kendimi önemli hissederim.				
6. Kendimi insanlardan kaçtıymış gibi hissederim.				
7. Kendimi üzgün hissederim.				
8. Kendimi ağlamaklı hissederim.				
9. Hiç kimsenin benimle ilgilenmediğini Hissederim				
10. Diğer öğrencilerle birlikte eğlenmekten Hoşlandığımı hissederim.				
11. Kendimi hasta hissederim.				
12. Sevildiğimi hissederim.				
13. Kaçmak ister gibi hissederim.				
14. Kendime zarar verecekmişim gibi hissederim.				
15. Diğer öğrencilerin benden hoşlanmadığını Hissederim				
16. Kendimi sinirli hissederim.				
17. Yaşamın haksızlıklarla dolu olduğunu Hissederim				
18. Kendimi yorgun hissederim.				
19. Kötü birisi olduğumu hissederim.				
20. İşe yaramadığımı hissederim.				
21. Kendime acırım.				
22. Bazı şeylere çok öfkelenirim.				
23. Diğer öğrencilerle konuşmak ister gibi hissederim.				
24. Uyumakta güçlük çekerim.				
25. Eğlenmek istediğimi hissederim.				
26. Kendimi kaygılı hissederim.				
27. Mide ağrıları çekerim.				
28. Kendimi bıkmış usanmış hissederim.				
29. Yemek yemeyi severim.				
30. Yaptığım hiçbir şeyin artık işe yaramadığını hissederim.				

EK 4: DUYGU VE DÜŞÜNCELERİM

Açıklama: Aşağıda çeşitli duygu ve düşünceleri içeren ifadeler verilmektedir. Sizden istenen her ifade tanımlanan duygu ve düşünceyi ne sıklıkta hissettiğinizi ya da düşündüğünüzü her ifade için bir tek rakamı daire içine alarak belirtmenizdir.

	Ben bu durumu HİÇ yaşamam	Ben bu durumu NADİREN yaşarım.	Ben bu durumu BAZEN yaşarım.	Ben bu durumu SIK SIK yaşarım
1. Kendimi çevremdeki insanlarla uyum içinde hissediyorum.	1	2	3	4
2. Arkadaşım yok.	1	2	3	4
3. Başvuracağım kimse yok.	1	2	3	4
4. Kendimi tek başıyım gibisi hissetmiyorum.	1	2	3	4
5. Kendimi bir arkadaş grubunun parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4
6. Çevremdeki insanlarla pek çok ortak yönüm var.	1	2	3	4
7. Artık kimseyle samimi değilim.	1	2	3	4
8. İlgilerim ve fikirlerim çevremdekilerce paylaşılmıyor.	1	2	3	4
9. Dışa dönük bir insanım.	1	2	3	4
10. Kendimi yakın hissettiğim insanlar var.	1	2	3	4
11. Kendimi grup dışına itilmiş hissediyorum.	1	2	3	4
12. Sosyal ilişkilerim yüzeyseldir.	1	2	3	4
13. Hiç kimse beni gerçekten iyi tanımıyor.	1	2	3	4
14. Kendimi diğer insanlardan soyutlanmış hissediyorum.	1	2	3	4
15. İstedğim zaman arkadaş bulabilirim.	1	2	3	4
16. Beni gerçekten anlayan insanlar var.	1	2	3	4
17. Bu derece içime kapanmış olmaktan dolayı mutsuzum.	1	2	3	4
18. Çevremde insanlar var ama benimle değil.	1	2	3	4
19. Konuşabileceğim insanlar var.	1	2	3	4
20. Derdimi anlatabileceğim insanlar var.	1	2	3	4