



Investigation of The Relationship Between Dijital Game Addiction Tendencies and Social Problem-Solving Skills of 5-6 Year of Children According to Various Variables

Aysel Çaylı¹Ebru Doğruöz²

ARTICLE INFO

DOI:10.29299/kefad.1512845

Received: 08.07.2024

Revised: 09.04.2025

Accepted: 04.06.2025

Keywords:

Dijital Game,
Preschool Period,
Social Problem Solving Skills

ABSTRACT

In this study, Digital Game Addiction Tendencies (DGAT) and Social Problem-Solving Skills (WSPS) of 5–6-year-old children were examined based on the views of children and their parents. The study was conducted with the participation of 290 children in preschool education institutions in Karabük province and their parents. The participants administered DGAT and WSPS. The validity and reliability of the scales were tested by confirmatory factor analysis. Descriptive statistical techniques such as standard deviation, mean and multivariate statistical techniques such as t-test, ANOVA and effect size were used to analyses the data. The findings showed that children's tendency to play digital games and social problem-solving skills were at a moderate level. Gender and parental education level create significant differences in children's tendency to play digital games. The relationship between children's tendency to play digital games and their social problem-solving skills was negative and weak. In addition, the increase in children's tendency to play digital games decreased their social problem-solving skills. It is suggested that families should beware of children's digital games, and parents and children could determine the playing time and content together.

5-6 Yaş Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI:10.29299/kefad.1512845

Yükleme: 08.07.2024

Düzeltilme: 09.04.2025

Kabul: 04.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Dijital Oyun,
Okul Öncesi Dönem,
Sosyal Problem Çözme Becerisi

ÖZ

Bu araştırmada, 5-6 yaş çocukların Dijital Oyun Oynama eğilimleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri çocukların ve ebeveynlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırma, Karabük ilinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 290 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinin katılımıyla yürütülmüştür. Katılımcılara Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimi (DOBE) Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇ) uygulanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlikleri doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler teknikler ve t-testi, ANOVA, etki büyüklüğü gibi çok değişkenli istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bulgular, çocukların dijital oyun oynama eğilimleri ve sosyal problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve anne-baba öğrenim durumu çocukların dijital oyun oynama eğilimleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır. Çocukların dijital oyun oynama eğilimleri ile sosyal problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkinin negatif ve zayıf yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinin artması, sosyal problem çözme becerilerini azaltmıştır. Ailelerin çocukların dijital oyun oynamaları konusunda daha dikkatli olmaları, oynama süresi ve içeriklerini beraber seçmeleri ve kontrol etmeleri önerilebilir.

1. Giriş

Oyun, bir çocuğun öğrenim ve gelişim yolculuğunun vazgeçilmez bir aracıdır. Çocuk, oyun sırasında eğlenerek verimli bir vakit geçirdiği gibi aynı zamanda öğrenme eylemini gerçekleştirir. Çocuklar oyun sırasında üstlendikleri roller aracılığıyla günlük yaşama dair deneyim kazanır (Marsell, 2009). Oyun bir çocuk için yemek, içmek, uyumak kadar önemli bir ihtiyaç olmakla birlikte çocuğun fiziksel, sosyal, bilişsel, duyuşsal, ruhsal ve özbakım yetkinlikleri alanında da gelişimini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Arkun Kocadere, 2019; Gülhan, 2012). Oyun oynayan çocuklar oyun sırasında iletişim kurma ihtiyacı duyarlar. Bu da çocukların sosyal yetkinliklerini geliştirir. Ancak 21. yy'da internet ve dijital araç kullanımının sıklıkla arttığı ve bireylerin günlük hayat ile ilgili tüm iş ve işlemlerini dijital yollarla sağladıkları görülmektedir (Bozkurt, vd., 2021; Castells, 2010). Teknoloji kullanımı ile günlük yaşamda görülen değişim, çocukların oyun anlayışını da değiştirmiştir. Bahçede ya da sokakta top, ip, su ve çamur ile oynanan geleneksel oyunlar yerini tablet, telefon, oyun konsolu gibi araçlarla oynan dijital oyunlara bırakmıştır (Ceylaner ve Yanpar Yelken, 2017). Rapeepisarn vd. (2008), dijital oyun türlerini aksiyon, macera, dövüş ve eğitici oyun şeklinde ifade etmektedir (akt. Karademir Coşkun ve Filiz, 2019). Çocukların dijital araç kullanımı ve dijital oyun oynamada önemli bir kriter olan ekran süresi, yaşlarına uygun sınırların üzerinde gerçekleşmektedir. Yapılan araştırmalar, çocukların önerilen ekran süresinden daha uzun süre ekrana maruz kaldığını ortaya koymaktadır (Işıkoğlu ve diğerleri, 2019). Özellikle ekran süresinin dikkate alındığı çalışmalarda, çocukların dijital araçlarla önerilen süreden çok daha fazla zaman geçirdiği belirlenmiştir. Bektaş (2018) çalışmasında, çocukların dijital oyunlarda uzun süre vakit geçirmesinin bağımlılığa yol açabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, araştırmalar çocukluk dönemindeki problemli davranışların, çocukların daha fazla dijital oyun oynamasına neden olabileceğini göstermektedir (Anderson ve Dill, 2000). Özellikle 0-8 yaş aralığında problemli davranışlar sergileyen çocukların, dijital oyunlara daha fazla yöneldiği düşünülmektedir (Rideout, 2017). Ayrıca, dijital araçlarla oyun oynama eğilimi ile problemli davranışlar arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar, çocukluk dönemi davranış bozukluklarının dijital oyunlarla geçirilen süreyle doğru orantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Rideout, 2017). Bu bulgular, dijital oyun kullanım süresinin yalnızca bağımlılık değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de belirleyici bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Çocukların dijital araçlara kolaylıkla erişim sağlamaları ve dijital oyun oynama sürelerinin fazla olması "dijital oyun bağımlılığı" kavramını ortaya çıkarmıştır (Bircan ve Öner, 2022). "Dijital bağımlılık" kavramını araştırmacılar farklı şekillerde tanımlamışlardır. Horzum (2011)'a göre dijital oyun bağımlılığı bireyin günlük hayatta diğer aktiviteler yerine teknolojik araçlar vasıtasıyla oynanan oyunları

tercih etmesi, yapması gereken görevi yapmayarak dijital oyunlar ile zamanını geçirmesidir. Çocukların hayatlarına dijitalleşmenin entegre olmaya başladığı yıllardan itibaren dijital dünya, çocuklara tamamen erişilebilir hale gelmiştir. 1980'li yıllarda bazı çocukların ve gençlerin aşırı oyun oynama alışkanlıkları gözlemlenmeye başlanmasıyla birlikte oyun bağımlılığı üzerine araştırmalar yapılmaya başlamıştır. 2000'li yıllarda da internetin yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi oyunların erişilebilirliği artmış, bu da oyun bağımlılığı konusundaki çalışmaları daha da yaygınlaştırmıştır (Şengül ve Büber, 2016). Erken çocukluk döneminde dijital araçların kullanımı ile ilgili ebeveynlerin bilinçlenmesi için pek çok kurum önerilerde bulunmaktadır. Örneğin; Sağlık Bakanlığı teknoloji bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, dijital araçların kullanımı ile ilgili kamu spotu vb. çalışmalarla bu konuda önlem almaya çalışmaktadır. Yeşilay (2021), erken çocukluk çağındaki çocukların ekrana fazla maruz kalmamalarını tavsiye etmiştir. Bu durumu özetlersek, 5-6 yaş grubu olarak bahsedilen okul öncesi dönemindeki çocukların dijital oyunlarla geçirdikleri sürenin artması ile "dijital oyun bağımlılığı" olarak adlandırılan yeni bir bağımlılık türünün ortaya çıkmış olduğundan bahsedebiliriz (Ayas, 2012).

Oyun oynarken çocukların birbirleriyle etkileşimleri, sosyal yetkinliklerinin başlamasına ya da gelişmesine fırsat sağlamaktadır. Sosyal problem çözme kuramının öncüsü olan D'Zurilla ve Goldfried (1971), sosyal problem çözme 'karşılaşılan herhangi bir probleme yönelik etkili bir yola başvurarak seçenek oluşturup, bunların arasından en uygun olanını seçme davranışı sırasında bireyde meydana gelen bilişsel ve duyuşsal süreç' olarak tanımlamaktadır. Yaban ve Yükselen (2007) ise sosyal problem çözme kavramını kendi duygularını ifade ederek doğru bir biçimde karşı tarafa aktarıp, dış çevre ile iletişim kurma yeteneğinin gelişmesi olarak ifade eder. Bu çalışmada ise sosyal problem çözebilme yetisi; okul öncesi dönemde bulunan çocukların yaşlarıyla iletişimi başlatabilme ve kurabilme durumu ya da bir probleme çözüm bulabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bebeklik, okul öncesi ve ilk çocukluk döneminde sosyal yeteneğin kazanılması hayati öneme sahiptir. Bu dönem içerisindeki çocuklar herhangi bir problem durumunda olumsuz davranış yerine olumlu davranışlar ile problemi çözmeye çalışırsa bu durum 'olumlu sosyal davranış göstermesi' olarak ifade edilir (Berk, 2013). Trentacosta ve Fine (2010), sosyal yetkinlikleri daha geniş bir çerçevede ele alarak sosyal yetkinlik kavramını "davranışların çevresindeki bireyleri nasıl etkilediğinin farkına vararak başkalarının ihtiyacına duyarlılık göstermesi" şeklinde tanımlamaktadır. Problemli davranışlar ve sosyal yetkinliklerin neler olduğu belirlenmeden önce çocuğun yaşantısında yer alan çevresel faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde yapılan araştırmalar incelendiğinde; akademik başarının düşük olması, uyku sorunları, dikkat süresinin azalması, davranışsal sorunlar, saldırganlık,

şiddet, düşük öz benlik, iletişim kuramama, sosyal beceri eksikliği, problem çözme yeteneği, fiziki rahatsızlık gibi durumların dijital araç kullanımının bilinçsiz ve fazla kullanılması sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir (Şahin ve Gözün Kahraman, 2021). Çocuklar üzerinde yarattığı tüm bu olumsuz sonuçlara rağmen, dijital oyunlar okul öncesi dönemindeki çocuklar için bir eğlence ve zaman geçirme aracı olarak sıklıkla kullanıldığı düşünülmektedir (Başaran ve Kılınçarslan, 2021). Aslında dijital oyunlar verimli bir şekilde kullanıldığında çocuklar üzerinde olumlu etkiler bıraktığı belirtilmektedir (Coşkunalp, 2022). Ancak dijital araçların uzun süreli ve bilinçsizce kullanımından kaynaklı dijital oyun bağımlılığı, kişinin başta sosyal yaşamı olmak üzere hayatının pek çok alanını etkilemektedir (Griffiths, 2010). Örneğin; çocuklar dijital oyunlardan gerçek dünyaya döndüklerinde sosyal, duygusal ve ruhsal olarak bazı problemler yaşamaktadır. Dijital oyunlar ile geçirilen süre ve dijital oyunların içeriği çocukların karakter gelişimine ve sosyal yaşamına olumsuz yönde etki ettiği saptanmıştır (Anderson ve Dill, 2000). Bu yönüyle ailelere ve eğitimcilere bu konuda büyük görevler düştüğü ifade edilmiştir (Nieuwboer vd., 2013). Bu bağlamda bağımlılığa neden olan ve bağımlılığın artmasına yönelik saptanan değişkenlerin tespit edilmesi ve okul öncesi dönemindeki çocuklara yönelik önlemlerin alınması amacıyla bu konu kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Kuss ve Griffiths, 2012).

Dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ve sosyal problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalarda, genellikle cinsiyet ve okul öncesi eğitim süresi gibi değişkenler ön plana çıkmaktadır. Araştırmalar cinsiyetin çocukların dijital oyun bağımlılığı üzerinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012; Rideout, 2017). Aynı şekilde cinsiyetin sosyal problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerden biri olduğuna işaret eden çalışmalar da mevcuttur (Hopmeyer ve Asher, 1997; Kapıkıran vd., 2006). Alan yazında, sosyal problem çözme becerisinin okul öncesi kurum türüne göre incelendiği araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan birisi Altay ve Güre'nin 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışmadır. Çalışmada, özel okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların, resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara kıyasla akranlarına karşı daha fazla saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişiminde, çocuğun ailesi ve akranlarıyla kurduğu ilişkilerde, oyun ve eğitim kurumlarının büyük bir rolü vardır (Gülşay ve Akman, 2009). Aile ortamı da çocuğun gelecekteki yetişkinlik özelliklerini ve davranışlarını şekillendiren önemli bir faktördür. Bu nedenle anne-baba eğitim düzeyi düşük olan ve sağlıklı bir aile ortamında yetişen çocuklar, bilgisayar oyunu bağımlılığı gibi risklere açık olabilirler (Karacaoğlu, 2019).

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; dijital oyun bağımlılığı ile sosyal eğilim arasındaki ilişkiyi ele alan

çalışmaların olduğu görülmektedir (Aksel, 2018; Hosokawa ve Katsura, 2018, Young, 2009). Çocukluk döneminde dijital oyun ile daha çok zaman geçirme ve dijital oyun oynama eğilimleri konusunda yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Merdin (2017), çocukların dijital oyun oynama sıklıklarını; Sapsağlam (2018), çocukların oyunla ilgili tercihlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapmıştır. Ünsal (2019), çocukların dijital oyun oynamalarını; Hazar vd. (2016) ailelerin dijital oyun ile ilgili görüşlerini incelemiştir. İlk çocuklukta ve ergenlik çağında olan çocukların dijital araçlarla etkileşimlerini (Ataman-Yengin, 2019; Gözüm ve Kandır, 2020; Horzum, 2011) ve dijital oyunların ve teknolojik cihazların çocukların gelişimlerine yönelik etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Budak, 2020; Esmeray, 2022; Ünsal, 2019). Ancak okul öncesi döneminde yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal problem çözebilme ve dijital bağımlılık kavramlarıyla ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Dijital bağımlılık, okul öncesi dönemindeki çocuklar için yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmakta (Işıkoğlu ve diğerleri, 2021) ve sosyal yetenekler ile aralarındaki ilişki alan yazına katkı sağlamıştır (Öner, 2020).

Alan yazın incelendiğinde, 5-6 yaş dönemde dijital araç kullanımıyla ilgili ekran süresi üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir (Bektaş, 2018; Rideout, 2017; Şahin ve Gözün Kahraman, 2021). Bu çalışmanın ise dijital oyun bağımlılığı, çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini etkilediği öngörüsüyle alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ortaya çıkan sonuçla birlikte gerekli önlemlerin uzmanlar tarafından alınması ve ebeveynlere yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların güncel hayata etki etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada 5-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile sosyal problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu ana hedefe uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 5-6 yaş çocukluk döneminde çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri nasıldır?
2. 5-6 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi ve anne-baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 5-6 yaş çocukluk döneminde çocukların sosyal problem çözebilme yetenekleri nasıldır?
4. 5-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal problem çözebilme yetenekleri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi ve anne-baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi dönemindeki çocukların dijital oyun oynama eğilimleri ile sosyal problem çözebilme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Desen

Çocukların dijital oyun oynama düzeyleri ile sosyal problem çözebilme yeteneklerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Böylece birden fazla değişken arasındaki ilişki ve ilişkinin varlığı incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Karabük il merkezi ve ilçelerinde bulunan resmi anaokul ve anasınıflarında öğrenim gören çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin evrene genellemesi amaçlanmamıştır. Bu nedenle araştırma grubu tercih edilmiştir. Araştırma grubu belirlenirken de uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde zaman, para ve emek bakımından kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimler seçilir (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda veri toplam sürecinde 311 çocuğa ulaşılmış, eksik veri olduğu tespit edilen 21 çocuktan elde edilen veriler çıkarılmıştır. Araştırma grubunda bulunan öğrenciler normal düzeyde zekaya sahip öğrencilerden oluşturulmuştur. Herhangi bir özel eğitim tanısı, otizm, dehb ve kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Tablo 1’de çocukların demografik özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara ait demografik özellikler

Değişkenler	Alt Gruplar	Frekans	%
Cinsiyet	Kız	121	41.7
	Erkek	169	58.3
Okul Öncesi Eğitim Devam Süresi	Bir yıl	176	60.7
	İki yıl ve daha fazla	114	39.3
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	104	35.9
	Lise	116	40.0
	Ön lisans	34	11.7
	Lisans	32	11.0
	Lisansüstü	4	1.4
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	86	29.7
	Lise	100	34.5
	Ön lisans	42	14.5
	Lisans	58	20.0
	Lisansüstü	4	1.4
Toplam		290	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere 121 kız, 169 erkek çocuğu araştırmaya katılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitimi alma süreleri incelendiğinde, okul öncesi eğitimi bir yıl alan öğrenci sayısının 176, iki yıl ve daha fazla alan öğrenci sayısının 114 olduğu görülmektedir. Annelerin %35.9’u ilköğretim, %40’ı lise, %11.7’si ön lisans, %11’i lisans ve %1.4’ü yüksek lisans mezunu; babaların %29.7’si ilköğretim, %34.5’i lise, %14.5’i ön lisans, %20’si lisans,

%14’ü yüksek lisans mezunudur. Anne-babanın eğitim düzeyi birlikte değerlendirildiğinde lisans mezunu babanın sayısının lisans mezunu annenin sayısından fazla olduğu dikkat çekmektedir.

2.3. İşlem

Veri toplama araçlarının belirlenen çalışma grubuna uygulanabilmesi için öncelikle Etik Kurul onayı alınmış, ardından seçilen ölçekler yüz yüze uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci, katılımcıların onamları alındıktan sonra titizlikle gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu, 16.11.2021, Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 23

2.3.2. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce, öğretmenler ve okul yöneticilerine çalışmanın amacı hakkında ayrıntılı açıklama yapılmış, izin belgeleri gösterilmiştir. Ayrıca çalışmanın çocuklar üzerinde herhangi bir fiziksel veya psikolojik olumsuz etkisi olmayacağına dair güvence verilmiştir. İlk aşamada, araştırmacılar okullara birkaç kez ziyaret gerçekleştirmiş ve sosyal mesafe kurallarına uygun olarak çocuklarla vakit geçirmiştir. Bu süreç hem çocukların güveninin kazanılmasına hem de birbirlerine alışmalarına olanak sağlamıştır. Çalışmaya katılım, tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak, çocukların ebeveynlerinin izinleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında, çocuklar uygun bir odaya tek tek alınmıştır. Öncelikle ölçek hakkında bilgilendirme yapılmış, ardından WSPÇ (*Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği*) resimleri tek tek gösterilerek öğrencilerin verdikleri yanıtlar sıra numarası ile kâğıda kaydedilmiştir. Her bir öğrenciden veri toplama süreci yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Velilerin doldurması için hazırlanan DOBE (*Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimi*) Ölçeği ise WSPÇ ölçeğiyle aynı sistematik sıralamada olacak şekilde numaralandırılmıştır. Aynı öğrencinin ailesi tarafından doldurulmasını sağlamak amacıyla bu sıra numaralandırma yöntemi kullanılmıştır. DOBE ölçekleri öğretmenlere teslim edilmiş ve velilerin doldurması sağlanmıştır. Birkaç gün sonra okullara tekrar gidilerek doldurulan ölçekler teslim alınmış ve sıra numarasına göre düzenlenmiştir.

2.4. Veri Analizi

Bu aşamada öncelikle verilerin normalliği incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

DOBE ve WSPÇ ölçeklerinin merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri

Ölçek-Boyutlar	N	$\bar{x}$	S	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
DOBE	290	52.97	18.27	333.7	.00	-.89
WSPÇ	290	.70	.12	.015	-.41	.21
Çatışma	290	13.48	5.02	25.24	-.10	-.91
Hayata Yansıtma	290	10.34	3.90	15.25	-.02	-1.01
Hayattan Kopma	290	15.05	5.70	32.53	-.08	-.90
Sürekli Oynama	290	14.09	4.81	23.22	-.14	-.90

Not. DOBE: Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimi, WSPÇ: Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin DOBE için .00, WSPÇ için -.41; basıklık değerlerinin DOBE için -.89, WSPÇ için .21 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.01 ile .00 arasında değer almış ve normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda parametrik test teknikleri tercih edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda iki farklı değişken arasındaki anlamlı farklılık için t-test, ikiden fazla bağımsız değişken arasındaki anlamlı farklılık için Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonucu değerlendirilerek aralarında anlamlı bir farklılık olan gruplara çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden “Levene Testi” yapılmıştır. Pearson Korelasyon analizi ile iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.5. Veri Toplama Araçları

2.5.1. Dijital oyun bağımlılığı eğilimi ölçeği (DOBE):

Ölçek, çocuklardaki dijital oyun oynama eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Budak (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, daha önce birçok araştırma tarafından uygulanmış ve farklı bağlamlarda test edilmiştir. Örneğin, Buyrukoğlu vd. (2024), 4-6 yaş arası çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile açık alanda oyun oynama eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için DOBE ölçeğini kullanmıştır. Ayrıca, Aydoğdu (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada, 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıklarında büyük kardeşin etkisi değerlendirilmiş ve yine bu ölçek kullanılarak önemli bulgular elde edilmiştir. DOBE, beşli likert tipindedir ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Çatışma (2., 5., 8., 11. ve 13. madde, örneğin “Dijital oyun oynamasına izin vermediğimde sinirlenir.”), “Hayattan Kopma (4., 12., 14., 15., 16. ve 17. madde, örneğin “Dijital oyun oynarken söylenenleri duymaz.”), “Hayata Yansıtma (3., 18., 19. ve 20. madde, örneğin “Dijital oyunda öğrendiklerini gerçek hayattaki davranışlarına yansıtmaktadır.”) ve “Sürekli Oynama (1., 6., 7., 9. ve 10. madde, örneğin “Gün içinde çok fazla dijital araçlarla oynar.”) olmak üzere dört alt faktörü vardır. DOBE’nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı

.93’tür. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrarlanmıştır. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı .95’tir. Alt faktörlere ait Cronbach alfa katsayısı ise “hayata yansıtma” .94, “hayattan kopma” .92, “sürekli oynama” .93 ve “çatışma” .92’dir. DFA ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri, DOBE’nin bu araştırma kapsamında da geçerli olduğunu göstermiştir [$\chi^2/sd=3.14$, AGFI=.81, RMSEA=.08, GFI=.85, RMR=.050, s-RMR=.03, NFI=.98, IFI=.99, CFI=.99].

2.5.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇ):

Yılmaz (2012) tarafından Türk diline uyarlanan testin orijinali Spivack ve Shure (1985) tarafından geliştirilmiştir. Test, çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Testin kız ve erkek çocuklar için iki ayrı formu mevcuttur. Testin içeriğinde 15 resim bulunmaktadır. Bu resimler çocuğa gösterilerek böyle bir durumla karşılaştığında “Ne Yaparsın?” sorusu çocuğa yöneltilir. Çocuğun cevabı prososyal olan ve olmayan davranışa göre puanlanır. Prososyal davranışa 1, prososyal olmayan davranışa 0 puan verilir. Testten alınabilecek en yüksek puan 15’tir (Dereli, 2008; Yılmaz, 2012). Test, birçok araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Yılmaz ve Tepeli’nin (2013) çalışmasında 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemek için uygulanmıştır. Gökkaya ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir başka araştırmada özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin sosyal becerilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, Erden ve Yalçın’ın (2021) araştırmasında da okul öncesi STEM etkinliklerinin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek için WSPÇ testi tercih edilmiştir. Testin bu araştırma kapsamında kullanılmadan önce geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin Kr-20 güvenirlik katsayısı .71 hesaplanmıştır. Yapılan araştırmalarda Dereli (2008), Kr-20 güvenirlik katsayısını .79 olarak hesaplamıştır. Sonuç olarak, WSPÇ testinin bu araştırma için güvenilir bir test olduğu saptanmıştır. Testin geçerlik çalışması ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile hesaplanmıştır. Testin DFA

sonucu uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=3.03$, AGFI=.85, RMSEA=.08, GFI=.89, RMR=.18, s-RMR=.08, NFI=.26, IFI=.34, CFI=.30 şeklindedir. Yapılan değerlendirmelere göre, RMSEA, GFI, AGFI ve s-RMR değerleri iyi düzeyde uyum gösterirken, χ^2/sd , RMR, IFI, NFI ve CFI değerleri ise kabul edilebilir bir uyum seviyesindedir. Bu sonuçlar, Kline (2011) ve Schermelleh-Engel ile Moosbrugger (2003) tarafından belirlenen uyum ölçütleriyle uyumludur.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

3.1. 5-6 Yaş Çocukluk Döneminde Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin 5-6 yaş çocukların dijital oyun oynama eğilimlerine yönelik görüşlerin ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

DOBE ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalama puan ve standart sapma değerleri

Ölçek-Boyutlar	N	$\bar{x}$	S	Min	Max
Çatışma	290	13.48	13.48	5.02	25
Hayattan Kopma	290	10.34	10.34	3.90	30
Hayata Yansıtma	290	15.05	15.05	5.70	20
Sürekli Oynama	290	14.09	14.09	4.81	25
DOBE	290	13.48	52.97	18.27	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere toplam dijital oyun oynama eğilimlerinin ortalaması 13.48'dir. Bu sonuçlara göre, araştırma grubunda bulunan çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. 5-6 Yaş Aralığındaki Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı Eğilimlerinin Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi ve Anne-Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

5-6 yaş çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Dijital oyun oynama eğilimlerinin cinsiyete göre incelenmesi

Ölçek-Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	δ
DOBE	Kız	121	44.12	17.33	288	-7.64	.000*	.08
	Erkek	169	59.30	16.21				
Çatışma	Kız	121	11.15	4.82	288	-5.87	.000*	.05
	Erkek	169	15.14	4.48				
Hayattan Kopma	Kız	121	12.36	5.33	288	-7.60	.000*	.07
	Erkek	169	16.98	5.16				
Hayata Yansıtma	Kız	121	8.83	8.83	288	-7.40	.000*	.06
	Erkek	169	11.42	11.42				
Sürekli Oynama	Kız	121	11.76	11.76	288	-7.23	.000*	.06
	Erkek	169	15.75	15.75				

Not. * $p<.05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere dijital oyun oynama ölçeğinin toplam puan ortalaması ve alt boyutlarının 5-6 yaş çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{DOBE}=-7.640$, $p<.05$; $t_{Çatışma}=-5.871$, $p<.05$; $t_{Hayattan Kopma}=-7.604$, $p<.05$; $t_{Hayata Yansıtma}=-7.407$, $p<.05$; $t_{Sürekli}$

$Oynama}=-7.238$, $p<.05$). Dijital oyun oynama eğilimlerinin puan ortalamalarına bakıldığında erkek çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinin ($\bar{x}=59.30$), kız çocuklarının dijital oyun oynama eğilimlerinden ($\bar{x}=44.12$) daha fazla olduğu saptanmıştır. Etki büyüklüğünün incelenmesi için

Cohen d değeri hesaplanmıştır. Bu değerin ölçeğin toplamı ve her bir alt boyutu için düşük olduğu görülmektedir ($\delta_{DOBE}=.08$, $\delta_{Çatışma}=.05$, $\delta_{Hayattan Kopma}=.07$, $\delta_{Hayata Yansıtma}=.06$, $\delta_{Sürekli Oynama}=.06$). Tablo 5'te 5-6 yaş çocukların dijital oyun

oynama eğilimlerinin okul öncesi eğitim süresine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonuçları verilmiştir

Tablo 5.

Dijital oyun oynama eğilimlerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre incelenmesi

Ölçek-Boyutlar	Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	N	x	S	sd	t	p	δ
DOBE	1 Yıl	176	53.94	17.59	288	1.12	.26	.10
	2 Yıl ve Daha Fazla	114	51.47	19.25	288			
Çatışma	1 Yıl	176	13.86	4.88	288	1.60	.10	.11
	2 Yıl ve Daha Fazla	114	12.89	5.20	288			
Hayattan Kopma	1 Yıl	176	15.25	5.51	288	.74	.45	.08
	2 Yıl ve Daha Fazla	114	14.74	5.98	288			
Hayata Yansıtma	1 Yıl	176	10.47	3.82	288	.70	.48	.08
	2 Yıl ve Daha Fazla	114	10.14	4.03	288			
Sürekli Oynama	1 Yıl	176	14.35	4.60	288	1.13	.25	.10
	2 Yıl ve Daha Fazla	114	13.69	5.12	288			

Tablo 5'de görüldüğü gibi, 5-6 yaş çocukların dijital oyun oynama eğilimleri ve bu eğilimlerin alt boyutları, okul öncesi eğitim alma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($t_{DOBE}=1.125$, $p>.05$; $t_{Çatışma}=1.608$, $p>.05$; $t_{Hayattan kopma}=.743$, $p>.05$; $t_{Hayata Yansıtma}=.705$, $p>.05$; $t_{Sürekli Oynama}=1.139$, $p>.05$). Ayrıca okul öncesi eğitim alma sürelerine bağlı olarak çocukların DOBE ve alt boyutlarına ait Cohen d etki büyüklüğünün de düşük olduğu saptanmıştır ($\delta_{DOBE}=0.14$, $\delta_{Çatışma}=0.11$, $\delta_{Hayattan Kopma}=0.08$, $\delta_{Hayata Yansıtma}=0.08$, $\delta_{Sürekli Oynama}=0.10$). Tablo 6'da 5-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin annenin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları gösterilmiştir. Tablo 6'ya göre 5-6 yaş çocukların dijital oyun oynama eğilimlerine ait toplam puan ortalamaları ve alt boyutları, annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(4-6900.335)}$ Dijital oyun oynama eğilimi ölçeği= 28.557 , $p<.05$; $F_{(4-486.967)}$ Çatışma = 25.948 , $p<.05$; $F_{(4-569.055)}$ Hayattan kopma= 22.763 , $p<.05$; $F_{(4-277.807)}$ Hayata yansıtma= 24.007 , $p<.05$; $F_{(4-428.480)}$ Sürekli oynama= 24.440 , $p<.05$). Buna göre annenin eğitim

düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun oynama eğilimleri azalmaktadır. Post-hoc testlerinden Levene testine göre de 5-6 yaş çocukların dijital oyun oynama eğilimleri; annenin eğitim düzeyi ilköğretim olan grubun, annenin eğitim düzeyi lise olan gruptan; annenin eğitim düzeyi ilköğretim olan grubun, annenin eğitim düzeyi ön lisans olan gruptan; annenin eğitim düzeyi ilköğretim olan grubun, annenin eğitim düzeyi lisans olan gruptan daha yüksektir. Eta kare (η^2) değerine göre annenin eğitim düzeyi; çocukların dijital oyun oynama eğilimi ($\eta^2=0.049$), alt boyutları olan çatışma ($\eta^2=0.043$), hayattan kopma ($\eta^2=0.046$), hayata yansıtma ($\eta^2=0.046$) ve sürekli oynamalarının ($\eta^2=0.046$) üzerinde orta etkiye sahiptir. Tablo 7'de babanın eğitim düzeyine göre 5-6 yaş çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 6.*Dijital oyun oynama eğilimlerinin annenin eğitim durumuna göre incelenmesi*

Ölçek- Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	η^2	Anlamlı fark
DOBE	A. İlköğretim	104	62.51	15.74	4-6900.33	28.557	.000*	.04	A>B
	B. Lise	116	53.50	30.94					A>C
	C. Önlisans	34	52.93	15.80					A>D
	D. Lisans	32	44.79	15.72					
	E. Lisansüstü	4	30.71	10.69					
	Toplam	290	52.97	18.27					
Çatışma	A. İlköğretim	104	16.02	4.48	4-486.96	22.763	.000*	.04	A>B
	B. Lise	116	13.50	4.23					A>C
	C. Önlisans	34	10.94	4.37					A>D
	D. Lisans	32	7.75	3.39					
	E. Lisansüstü	4	14.25	8.69					
	Toplam	290	13.48	5.70					
Hayattan Kopma	A. İlköğretim	104	5.17	5.17	4-277.80	24.007	.001*	.04	A>B
	B. Lise	116	5.00	5.00					A>C
	C. Önlisans	34	5.32	5.32					A>D
	D. Lisans	32	3.26	3.26					
	E. Lisansüstü	4	8.60	8.60					
	Toplam	290	15.05	.82					
Hayata Yansıtma	A. İlköğretim	104	12.21	3.34	4-428.48	24.440	.000*	.04	A>B
	B. Lise	116	10.44	3.60					A>C
	C. Önlisans	34	8.67	3.51					A>D
	D. Lisans	32	5.87	2.19					
	E. Lisansüstü	4	8.50	5.80					
	Toplam	290	3.38	3.90					
Sürekli Oynama	A. İlköğretim	104	16.47	4.18	4-428.48	24.440	.000*	.04	A>B
	B. Lise	116	14.00	4.26					A>C
	C. Önlisans	34	12.38	4.24					A>D
	D. Lisans	32	8.43	3.25					
	E. Lisansüstü	4	14.75	8.46					
	Toplam	290	14.09	4.81					

Not. * $p<.0$

Tablo 7.*Dijital oyun oynama eğilimlerinin babanın eğitim durumuna göre incelenmesi*

Ölçek-Boyutlar	Babanın Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	η^2	Anlamlı fark
DOBE	A. İlköğretim	85	65.90	15.34	4-7380.356	31.419	.000*	.05	A>B
	B. Lise	100	53.21	15.08					A>C
	C. Önlisans	42	49.07	14.64					A>D
	D. Lisans	59	37.98	16.02					
	E. Lisansüstü	4	34.25	17.85					
	Toplam	290	52.97	18.27					
Çatışma	A. İlköğretim	85	16.88	4.34	4-500.092	26.912	.000*	.04	A>B
	B. Lise	100	13.65	4.15					A>C
	C. Önlisans	42	11.90	4.19					A>D
	D. Lisans	59	9.71	4.51					
	E. Lisansüstü	4	9.25	5.67					
	Toplam	290	13.48	5.02					
Hayattan Kopma	A. İlköğretim	85	18.90	4.95	4-641.738	26.762	.000*	.04	A>B
	B. Lise	100	15.06	4.95					A>C
	C. Önlisans	42	13.90	4.42					A>D
	D. Lisans	59	10.72	5.03					
	E. Lisansüstü	4	9.00	4.76					
	Toplam	290	15.05	5.70					
Hayata Yansıtma	A. İlköğretim	85	12.74	3.52	4-285.067	24.853	.000*	.04	A>B
	B. Lise	100	10.48	3.45					A>C
	C. Önlisans	42	9.92	3.27					A>D
	D. Lisans	59	7.22	3.15					
	E. Lisansüstü	4	6.25	2.87					
	Toplam	290	10.34	3.90					
Sürekli Oynama	A. İlköğretim	85	17.37	4.04	4-463.902	27.233	.000*	.04	A>B
	B. Lise	100	14.02	4.02					A>C
	C. Önlisans	42	13.33	4.07					A>D
	D. Lisans	59	10.32	4.34					
	E. Lisansüstü	4	9.75	5.90					
	Toplam	290	14.09	4.81					

Not. * $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların dijital oyun oynama eğilimleri ve alt boyutlarının babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların mevcut olduğu anlaşılmaktadır ($F(4-7380,356)$ Dijital oyun oynama eğilimi ölçeği=31.419, $p<.05$; $F(4-500,092)$ Çatışma=26.912, $p<.05$; $F(4-641,738)$ Hayattan kopma= 26.762, $p<.05$; $F(4-285,067)$ Hayata yansıtma=24.853, $p<.05$; $F(4-463,902)$ Sürekli oynama=4.544, $p<.05$). Bu bulgular doğrultusunda post-hoc testlerinden Levene testi sonucuna göre ilköğretim mezunu babanın çocuğunun dijital oyun oynama eğilimi; lise, önlisans ve lisansüstü mezunu babanın çocuğundan daha yüksektir. Eta kare (η^2) değerine

göre babanın eğitim düzeyi; çocukların dijital oyun oynama eğilimi ($\eta^2=0.051$), alt boyutları olan çatışma ($\eta^2=0.044$), hayattan kopma ($\eta^2=0.044$), hayata yansıtma ($\eta^2=0.043$) ve sürekli oynamalarının ($\eta^2=0.047$) üzerinde orta etkiye sahiptir.

3.3. 5-6 Yaş Çocukluk Döneminde Çocukların Sosyal Problem Çözme Yeteneklerine İlişkin Bulgular

5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme yetenek düzeylerini tespit edebilmek için hesaplanan tanımlayıcı istatistiklerin sonucu Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.*Wally sosyal problem çözme testine ait ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Ölçek	Temalar	N	$\bar{x}$	S
WSPÇ	Reddedilme	290	.70	.46
	Hata Yapma	290	.66	.47
	Haksız Muamelede Bulunma	290	.71	.45
	Mağdur Olma	290	.68	.46
	Yasaklama	290	.72	.45
	Hata Yapma	290	.72	.45
	Mağdur Olma	290	.67	.47
	Yalnız Kalma	290	.71	.45
	Aldatılma	290	.71	.45
	Hayal Kırıklığına Uğrama	290	.73	.44
	Karar Verememe	290	.74	.43
	Yetişkinin Davranışı Onaylamaması	290	.73	.44
	Saldırıya Uğrama	290	.72	.44
	Mağdur Olma	290	.74	.44
	Yalnız Kalma	290	.65	.47
Toplam			10.58	1.82

Tablo 8 incelendiğinde Wally Sosyal Problem Çözme testinin temalarının ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamaya sahip temanın yalnız kalmak ($\bar{x}=.65$), en yüksek ortalamaya sahip temanın ise karar verememe ($\bar{x}=.74$) olduğu görülmektedir. Testin tamamının ortalaması 10.58'dir.

3.4. 5-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal problem çözebilme yetenekleri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi ve anne-baba eğitim düzeyine ilişkin bulgular

Cinsiyet değişkeninin 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 9'da bulunmaktadır.

Tablo 9.*Wally sosyal problem çözme testinin cinsiyete göre incelenmesi*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p	δ
WSPÇ	Kız	121	10.74	1.48	288	1.30	.192	0.11
	Erkek	169	10.47	2.03				

Tablo 9'da görüldüğü üzere, söz konusu gruplarda yapılan t-testi analizi sonucunda çocukların sosyal problem çözme yetenekleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t_{\text{Sosyal problem çözme ölçeği}} = 1.30$; $p > .05$). Cohen d etki büyüklüğünün cinsiyet değişkenine göre çocukların sosyal problem çözme yeteneklerinde

düşük olduğu belirlenmiştir ($\delta = 0.11$). Tablo 10'da 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme yeteneklerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 10.*Wally sosyal problem çözme testinin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre incelenmesi*

Ölçek	Eğitim Kurumu Devam Süresi	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p	δ
WSPÇ	1 Yıl	176	10.32	1.90	288	-3.014	.003*	.19
	2 Yıl ve daha fazla	114	10.98	1.63				

Not. * $p > .05$

Tablo 10 incelendiğinde, söz konusu gruplarda yapılan t-testi sonucunda sosyal problem çözme testinden elde

edilen puanlar ile okul öncesi eğitim alma süresi değişkeni arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir (t_{Sosyal}

problem çözme ölçeği = -3.014; $p < .05$). Okul öncesi eğitim kurumuna 2 yıl ve daha fazla süre giden 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme yetenekleri, 1 yıl giden çocukların sosyal problem çözme yeteneğinden daha yüksektir. Ayrıca Cohen d etki büyüklüğünün eğitim kurumu devam süresi değişkenine göre çocukların sosyal problem çözme yeteneklerinde düşük olduğu saptanmıştır ($\delta = 0.19$). Tablo

11'de Wally sosyal problem çözme testinden 5-6 yaşındaki çocukların aldıkları puanların, annenin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 11.

Wally sosyal problem çözme testinin annenin eğitim durumuna göre incelenmesi

Ölçek	Annenin Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	η^2	Anlamlı fark
WSPÇ	A. İlköğretim	104	10.60	1.85	3-9.112	2.799	.026*	.008	A>D
	B. Lise	116	10.43	1.84					D>B
	C. Önlisans	34	10.35	2.01					D>C
	D. Lisans	32	11.46	1.07					
	E. Lisansüstü	4	11.46	1.07					
Toplam		290	9.25	2.06					

* $p < .05$

Tablo 11'e göre 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme yetenekleri ile annenin eğitim düzeyi değişkeni arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir ($F(4-9,112)$ Sosyal problem çözme ölçeği = 2.799; $p < .05$). Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal problem çözme yeteneklerinin arttığı söylenebilir. Eta kare (η^2) değerine göre annenin eğitim düzeyi değişkeni, çocukların sosyal problem çözme yetenekleri üzerinde düşük etkiye sahiptir ($\eta^2=0.008$).

Tablo 12'de 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözebilme yeteneklerinin babanın eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 12.

Wally sosyal problem çözme testinin babanın eğitim durumuna göre incelenmesi

Ölçek	Babanın Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	η^2	Anlamlı fark
WSPÇ	A. İlköğretim	85	10.80	1.85	4-9.225	2.835	.025*	.00	D>B
	B. Lise	100	10.12	1.88					
	C. Önlisans	42	10.76	1.46					
	D. Lisans	59	10.86	1.83					
	E. Lisansüstü	4	10.75	.95					
Toplam		290	10.58	1.82					

Not. * $p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözebilme yetenekleri ile babanın eğitim düzeyi arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(4-9,225)$ Sosyal problem çözme ölçeği = 2.835; $p < .05$). Okul öncesi dönemindeki çocukların sosyal problem çözme yeteneğinin babanın eğitim düzeyi lisans olan gruptan, babanın eğitim düzeyi lise olan gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak araştırma grubuna dâhil edilen örneklem grubundaki çocuğun babası ile iletişimi, bireysel özellikleri ya da çevresel faktörlerin etkili olabileceği düşünülebilir. Eta kare (η^2) değerine göre babanın eğitim düzeyi değişkeni,

çocukların sosyal problem çözme yetenekleri üzerinde düşük etkiye sahiptir ($\eta^2=.008$).

3.5. Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Eğilimleri ile Sosyal Problem Çözebilme Yeteneklerine İlişkin Bulgular

5-6 yaş çocukların dijital oyun oynamaları ile sosyal problem çözme yeteneği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analize ait bulgular Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

Çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin alt faktörleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki korelasyon değerleri

Ölçek-Boyutlar	DOBE	Çatışma	Hayattan Kopma	Hayata Yansıtma	Sürekli Oynama	WSPÇ
DOBE	1					
Çatışma	.947**	1				
Hayattan Kopma	.958**	.863**	1			
Hayata Yansıtma	.909**	.813**	.857*	1		
Sürekli Oynama	.934**	.867**	.852	.773**	1	
WSPÇ	-.201**	-.189**	-.167	-.165**	-.234**	1

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 13’de görüldüğü üzere, dijital oyun oynama eğilimleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde manidar bir ilişki vardır ($r=-.201$, $p<.01$). Dijital oyun oynama eğilimlerinin alt boyutları olan *çatışma* ($r=-.189$, $p<.01$), *hayattan kopma* ($r=-.167$, $p<.01$), *hayata yansıtma* ($r=-.165$, $p<.01$) ve *sürekli oynama* ($r=-.234$, $p<.01$) ile sosyal problem çözme becerileri arasında benzer şekilde negatif yönlü ve düşük düzeyde manidar bir bağlantı bulunmuştur. Dolayısıyla bu bulgu, okul öncesi dönemindeki çocukların dijital oyun oynama eğilimleri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de azaldığını göstermektedir.

4. Tartışma

Bu araştırma Karabük ilinde bulunan 5-6 yaş çocukluk döneminde anasınıfları ve anaokullarında eğitim gören öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki bağlantıyı ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı çerçevesinde oyun bağımlılığı eğilimi toplam puan ortalamaları; çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu çalışma çerçevesinde elde edilen sonuçlar incelendiğinde; çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu; 6-13 yaş aralığındaki çocukların bağımlılık düzeylerini ölçen araştırma (Ulum, 2016) ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Özdemir (2021) ve Ünsal (2019)’ın yaptıkları araştırmalarda çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinin *yüksek* olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların dijital oyun oynama eğilimleri bazı değişkenlere incelenmiştir. Dijital araçlarla oynama eğilimleri cinsiyet değişkeni yönünden incelendiğinde, anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Erkek çocukların dijital etkinliklerde vakit geçirme sürelerinin, kız çocuklardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç birçok araştırmaya tarafından da desteklenmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012; Eni, 2017; Hazar ve diğerleri, 2017; Horzum, 2011; Özçelik-Demir, 2022; Sulubey, 2022; Şahin ve Tuğrul, 2012; Ünsal, 2019). Bu bulgular, dijital oyun bağımlılığının sadece yaşa ve cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterdiğini değil, aynı zamanda dijital oyunlarla geçirilen zamanın çocukların gelişimsel süreçlerinde önemli bir faktör olduğunu da ortaya koymaktadır. Erkek çocukların daha fazla zaman geçirmeleri, dijital araçlarla etkileşimde daha fazla risk

taşıyabileceklerini ve bu durumun bağımlılık eğilimlerini artırabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu çocukların dijital araçlarla oyun oynama eğilimlerinin, okul öncesi eğitim süresine anlamlı bir istatistiksel etkisi olmadığını ortaya koymaktır. Bu bulguyu, erken çocukluk dönemi medya kullanımı ve eğitim süreci arasındaki etkileşimi inceleyen bir araştırma da desteklemektedir (Rideout ve diğerleri, 2010). Çalışmada, çocukların dijital oyun oynama süreleri ile okul öncesi eğitim süreleri arasında doğrudan bir ilişki olmadığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyun oynama eğilimlerinin öğrencilerin bireysel özellikleri, kişisel gelişimleri ve çevresel faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmada dijital oyun oynama eğilimlerinin, annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna da ulaşılmıştır. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun oynama eğilimleri azalmıştır. Araştırma sonucu Akçay (2020), Arslan (2009), Yılmaz (2012) ve Yılmaz (2016) ile benzerlik göstermektedir. Balıkcı (2018) ve Ulum (2016) ise bu bulgunun tersine, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çocukların dijital oyun oynama eğilimleri ile babanın eğitim düzeyi değişkeni arasında da anlamlı derecede bir fark olduğu ortaya konmuştur. Çocukların dijital oyun oynama eğilimi, baba eğitim seviyesinin artışıyla birlikte azalmıştır. Bu sonuç birçok araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir (Arslan, 2009; Eni, 2017; Tath, 2014; Yılmaz, 2016). Buna göre eğitim düzeyi yüksek olan anne-babanın dijital araç gereç kullanımında da bilinçli olduklarından bahsedilebilir.

Çocukların cinsiyeti ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu Uzunkol ve Özdemir Yılmaz’ın (2018) ilkökul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ile çocukların cinsiyeti arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulgusu ile uyumludur. Bu sonuç, cinsiyetin çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkileyen belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu becerilerin gelişimi çevresel faktörlere, eğitim süreçlerine ve bireysel deneyimlere bağlı olabilir.

Sosyal problem çözebilme yetenekleri ile okul öncesi eğitimi alma süresi arasında da anlamlı derecede farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucu Yılmaz (2016) ile benzerlik gösterirken Yılmaz ve Tepeli'nin (2013) sosyal problem çözebilme yetenekleri ile okul öncesi eğitim alma süresini araştırdıkları çalışmanın bulgularıyla farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın sebeplerini, çocukların aile yapıları, sosyal çevreleri ve bireysel özellikleri olarak sıralayabiliriz. Bu faktörler, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynayabilir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim süresi tek başına çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini açıklamak için yeterli olmayabilir.

Çocuklarının sosyal problem çözme yetenek düzeylerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem çözme yetenek düzeylerinin "orta" düzeydedir. Temiz'in (2019) yapmış olduğu araştırma ile bu araştırma sonucu birbiriyle örtüşmektedir. Bu sonuç, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin henüz gelişim aşamasında olduğunu ve bu becerilerin ilerleyen yaşlarda daha da güçlenebileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer amacı da "çocukların dijital araçlarla oynama eğilimleri ile sosyal problem çözebilme yetenekleri arasındaki ilişki"nin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda çocukların dijital oyun oynama eğilimleri ile sosyal problem çözebilme yetenekleri arasındaki ilişkinin negatif ve zayıf yönde olduğu tespit edilmiştir. Dijital oyun oynama eğilimi fazla olan çocukların sosyal problem çözebilme yeteneği düşüktür. Çocukların dijital oyun oynama eğilimlerinin sosyal problem çözebilme yeteneklerine negatif yönde etki edeceği sonucu alanyazına katkı sağlayıcı niteliktedir. Dijital oyun oynama eğiliminin çocukların sosyal ve duygusal yetkinlikleri ne etkisini inceleyen bir başka çalışmada, her iki değişkenin birbirini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Tilki, 2021). Atak (2020) ve Sağlam (2011) ise araştırma sonucuna benzer şekilde araştırmalarında dijital oyunun sosyalleşme üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, dijital oyunların aşırı kullanımının çocukların sosyal becerilerinin gelişimini engelleyebileceğini ve dijital dünyada geçirilen zamanın, yüz yüze etkileşimler ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, dijital oyunların çocukların gelişimine etkisi üzerinde dikkatli bir denetim ve sınırlama yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu araştırma Karabük ilinde anaokulları ve anasınıflarında okul öncesi eğitim alan çocuklar ve ebeveynler ile sınırlıdır. Çalışma grubuna, kaynaştırma öğrencileri ve özel eğitim tanısı olan bireyler dahil edilmemiştir. Araştırmada, uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, zaman, maliyet ve uygulama kolaylığı açısından ulaşılabilirliği yüksek bir örnekleme yöntemi olduğu için tercih edilmiştir. Çalışmada; ebeveynlere, eğitimcilere ve araştırmacılara ilk

olarak yapılacak öneri, farklı eğitim kademesinde bulunan çocuklar üzerinde araştırmanın tekrarlanmasıdır. Mevcut olan araştırmada okul öncesi eğitim çocukları ile araştırma yapılmıştır. Ancak farklı bölgeler ve farklı illerde eğitim gören çocuklar üzerinde, özel okullarda ya da özel kurumlarda eğitim gören çocuklar üzerinde yapılacak araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyin etkisi ve farklı kültürlerde bulunan çocukların gelişimlerinin de izlenebilmesini sağlar. Ayrıca dijital oyun oynama eğilimlerinin sosyal yetenekler ve problem çözme yetkinlikleri arasındaki ilişki de incelenebilir. Ailelere yönelik çocukların dijital oyun oynamaları konusunda daha dikkatli olmaları, oynama süresi ve içeriklerini beraber seçmeleri önerilebilir. Çocukların okul öncesi eğitimi daha uzun süre almalarının ve erken yaşta okula gitmelerinin sosyal problem çözme yeteneklerinin gelişmesin nasıl bir katkıda bulunacağı araştırılabilir.

Yazar Notu : Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı "Okul öncesi dönem çocuklarının (5-6 yaş) dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yazar Katkıları : Giriş: Birinci yazar, İkinci yazar. Yöntem: İkinci yazar, Birinci yazar. İkinci yazar, Birinci yazar, Bulgular: İkinci yazar, Birinci yazar. Tartışma: Birinci yazar, İkinci yazar.

Finansman : Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Yazarlar bu çalışma ile ilgili olarak herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması beyan etmemektedir.

Veri Erişilebilirliği : Bu araştırmayı destekleyen veriler, talep üzerine ilgili yazarla iletişime geçilerek temin edilebilir.

Kaynakça

- Akçay, D. (2020). Ebeveynlerin çocukların dijital video oyunları bağımlılığı karşısında tutum ve davranışları. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 5(2), 65-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mbsjcs/issue/57998/823854>
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. <http://dx.doi.org/10.5222/j.child.2012.066>
- Aksel, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim ve sosyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altay, F. B., & Gure, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2712-2718.
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
- Arkun Kocadere, A. (2019). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, Y. (2009). Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi Işıkoğlu [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atak, F. (2020). 10-14 Yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ataman-Yengin, D. (2019). Dijital oyun bağımlılığı. G.H. Karadağ (Ed.), *Dijital hastalıklar içinde* (117-135). İstanbul: Der Yayınları.
- Ayas, T. (2012). The relationship between internet and computer game addiction level and shyness among high students school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 632-636.
- Aydoğdu, F. (2021). 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıklarında kardeş etkisi: nomofobi, akıllı telefon kullanma, dijital oyun oynama. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4 (7), 34-49.
- Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.
- Balıkçı, R. (2018). Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Vakıf Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bektaş, M. (2018). Davranışsal bağımlılık: Tanımı, türleri ve sınıflandırılması. Ateş, H. ve Koçak, A. (Ed.), *Bir Kamu Politikası Olarak- Bağımlılıkla Mücadele* (147-159 içinde). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bircan, M. A. ve Öner, İ. E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1934-1959. <https://doi.org/10.29299/kefad.982019>
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (Onur, B. ve Dönmez, A. Çev.). İmge Kitabevi
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., ve Aykul, V. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Budak, K. S. (2020). Okul öncesi dönemindeki çocuklar için dijital oyun oynama eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin, problem ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Buyrukoğlu, E., Hürler, Ş. ve Tekin, B. (2024). 4-6 yaş arası çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile açık alanda oyun oynama eğilimlerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi*, 3(4), 165-199.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (Genişletilmiş 21. Baskı). Pegem Akademi.
- Castells, M. (2010). The Rise of the Network Society. In *The information technology revolution* (pp. 28-76). Wiley-Blackwell.
- Coşkunalp, S. (2022). Dijital Ebeveynlik Öz Yeterliği ile Çocuklarda Problemler Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ceylaner, S. ve Yanpar Yelken, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyunların ingilizce kelime dağarcıklarına katkıları üzerine görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 346-364. <https://doi.org/10.14686/buefad.294983>
- Dereli, E. (2008). Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem çözme ve davranış değişikliği. *Anormal Psikoloji Dergisi*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- Eni, B. (2017). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, S., ve Yalçın, V. (2021). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan okul öncesi STEM etkinliklerinin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3). 1239-1250. <https://doi.org/10.24315/tred.789922>
- Esmeray, M. (2022). Okul öncesi dönemindeki çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Gökkaya, F., Gedik, Z. ve Tunçay, Ş. (2020). Özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile annelerinin empati düzeyi ve duygular düzenleme stratejileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 331-344. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.545502>
- Gözüm, A. İ. C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100.
- Griffiths, M. D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(1), 119-125. <https://doi.org/10.1007/s11469-009-9229-x>
- Gülşay, H. & Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Pegem Akademi, Ankara.
- Gülhan, G. (2012). 10-12 Yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, S. (2019). AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hazar, Z., Hazar, M. ve Altun, M. (2016). 6-14 Yaş çocukların dijital oyunlarına ilişkin ebeveyn görüşleri (Nitel Bir Araştırma). *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 40-64. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=46023>
- Hazar, Z., Demir, G. T., Namlı, S. ve Türkeli, A. (2017). Investigation of the relationship between digital game addiction and physical activity levels of secondary school students. *Niğde University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 11(3), 320-332.
- Hopmeyer, A., & Asher, S. R. (1997). Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 235-254.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56- 68.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *Plos One*, 13(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199959>
- İşikoğlu, N., Bayraktaroğlu, E. ve Aytekin-Dülger, D. N. (2021). Children's play preferences and behaviors in digital or non-digital play. *Pamukkale University Journal of Education*, 1-24. <https://doi.org/10.9779/pauefd.758529>
- İşikoğlu-Erdoğan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131-142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karacaoğlu, D. (2019). Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karademir Coşkun, T. ve Filiz, O. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalıkları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 239-267. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.2.0036>
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). The use of exploratory and confirmatory factor analyses: A document Analysis. *Education and Science*, 44(198), 361-388. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7665>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278-296. <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-011-9318-5>
- Marsell, M. (2009). Çocuk ve zihin terapisi [Child and Mind Therapy]. Ekinoks Yayın.
- Merdin, E. (2017). In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of science in the department of early childhood education [Unpublished master thesis, Middle East Technical University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nieuwboer, C. C., Fukkink, R. G., & Hermanns, J. M. (2013). Peer and professional parenting support on the Internet: A systematic review. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 16(7), 518-28. <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2012.0547>
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: Okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154. <https://doi.org/10.29129/inuigse.715044>
- Özdemir, N. M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve sosyal eğilimleri [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik-Demir, A. (2022). Altıncı ve yedinci sınıf ortaokul öğrencilerinin sosyal becerileri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Ulusal Tez Merkezi, Bursa.
- Rideout, V. (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight*. San Francisco, CA: Common Sense Media. <https://dx.doi.org/10.1080/14623730.2014.915427>
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation M 2: Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds. *Henry J. Kaiser Family Foundation*.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönemindeki çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59094/850552#article_cite
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13, 226-243.

- Sulubey, O. (2022). *E-sporda ve sporda dijital oyun bağımlılığı, depresyon, anksiyete ve stresin ilişkisel olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, D. ve Gözün Kahraman, Ö. (2021). Okul dönemi çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 13-28. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.682086>
- Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 4(3), 115-130. <https://www.dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/33/8-1726-1-PB.pdf>
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönemindeki çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tilki, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence and behaviour problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social development*, 19(1), 1-29.
- Ulum, H. (2016). *Çocuklarda bilgisayar oyunu bağımlılığı ile duygu ayarlayabilme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunkol, E. ve Özdemir Yılmaz, E. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 351-363. <https://doi.org/10.19126/suje.449597>
- Ünsal, A. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâsı ve Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yeşilay. (2021). *Teknoloji Bağımlılığı*. <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği>
- Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372. <https://doi.org/10.1080/01926180902942191>
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama yetkinliklerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130. <https://doi.org/10.20296/tsad.48978>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Play is an indispensable tool in a child's learning and developmental journey. During play, children not only have fun and spend quality time but also engage in learning processes. Through the roles they assume while playing, children gain experiences related to daily life (Marsell, 2009). Play is as essential for children as eating, drinking, and sleeping, and it contributes to their development in physical, social, cognitive, emotional, psychological, and self-care competencies (Arkun Kocadere, 2019; Gülhan, 2012). While playing, children naturally feel the need to communicate with one another, which enhances their social competence. However, in the 21st century, the frequent and widespread use of the internet and digital tools has changed daily life, and thus, transformed children's understanding of play (Bozkurt et al., 2021; Castells, 2010). Traditional games once played with balls, ropes, water, and mud in yards or streets have increasingly been replaced by digital games played on tablets, phones, and game consoles (Ceylaner & Yanpar Yelken, 2017). Rapeepisarn et al. (2008) categorize digital games into action, adventure, fighting; and educational games (as cited in Karademir Coşkun & Filiz, 2019). However, a critical factor in children's engagement with digital tools and games is screen time; which often exceeds age-appropriate limits. Research has shown that children are exposed to screens significantly more than the recommended durations (İşıkoğlu et al., 2019). Studies that focus specifically on screen time have determined that children spend significantly more time with digital devices than the recommended limits. In his study, Bektaş (2018) emphasized that prolonged engagement with digital games can lead to addiction. Similarly, research has shown that problematic behaviors during childhood may result in increased digital gameplay (Anderson & Dill, 2000). It is particularly believed that children aged between 0–8 who exhibit problematic behaviors are more likely to engage with digital games (Rideout, 2017). Furthermore, studies that examine the relationship between the tendency to play digital games and problematic behaviors indicate that behavioral disorders during childhood are directly proportional to the amount of time spent playing digital games (Rideout, 2017). These findings suggest that the duration of digital game not only a factor contributing to addiction but also a

determinant of children's social and emotional development.

The ease of access children have to digital tools and their extended time spent playing digital games has led to the emergence of the concept of "digital game addiction" (Bircan & Öner, 2022). Researchers have defined this concept in various ways. For instance, Horzum (2011) defines digital game addiction as individual prioritizing games played via technological tools over daily responsibilities and spending excessive time on these games. As digitalization began to be integrated into children's lives, the digital world became fully accessible to them. Observations of excessive gameplay among children and adolescents started as early as the 1980s, leading to the rise of game addiction research. The widespread use of the internet in the 2000s further increased the accessibility of online games, accelerating research in this area (Şengül & Büber, 2016). Many institutions offer recommendations to raise parental awareness regarding the use of digital devices in early childhood. For example, the Ministry of Health has attempted to take preventive measures through public service announcements and similar initiatives focused on technology addiction, digital game addiction, and the use of digital tools. Likewise, Yeşilay (The Green Crescent) (2021) advises that children in early childhood should not be excessively exposed to screens. In summary, it can be stated that with the increasing amount of time children in the 5–6 age group, referred to as the preschool period, spend on digital games, a new form of addiction known as "*digital game addiction*" has emerged (Ayas, 2012).

Children's interactions during play create valuable opportunities for the emergence and development of social competence. As the founders of the social problem-solving theory, D'Zurilla and Goldfried (1971) describe social problem-solving as a set of cognitive and emotional processes that individuals engage in when generating potential solutions to a problem and selecting the most effective one. Yaban and Yükselen (2007) describe social problem solving as the ability to express one's emotions and convey them appropriately to others, thereby enhancing communication with the external environment. In this study, social problem-solving ability is defined as the capacity of preschool children to initiate and maintain

communication with peers, as well as the ability to find solutions to problems. Acquiring social competence during infancy, preschool, and early childhood is of vital importance. If children within this developmental period respond to a problematic situation with positive behaviors rather than negative ones, this is described as the display of positive social behavior (Berk, 2013). Trentacosta and Fine (2010) define social competence in a broader context as the awareness of how one's behavior affects others and showing sensitivity to the needs of others. Before defining problematic behaviors and aspects of social competence, it is essential to take into account the environmental factors present in the child's life. When studies conducted during the preschool period are examined, it is observed that issues such as low academic achievement, sleeping disorders, reduced attention span, behavioral issues, aggressiveness, violence, low self-esteem, inability to communicate, lack of social abilities, problem-solving difficulties and physical discomforts often arise as a result of excessive and unconscious use of digital devices (Şahin & Gözün Kahraman, 2021). Despite all these negative outcomes for children, digital games are still frequently used as a means of entertainment and pastime during the preschool years (Başaran & Kılınçarslan, 2021). In fact, it has been stated that when used efficiently, digital games can have positive effects on children (Coşkunalp, 2022). However, digital game addiction, caused by prolonged and unconscious use of digital devices, influences many aspects of a person's life, particularly social life (Griffiths, 2010). For instance, when children return from the digital world to reality, they may experience social, emotional and psychological difficulties. The duration of time spent on digital games and the content of those games have been found to impact children's character development and social lives negatively (Anderson & Dill, 2000). In this regard, it is emphasized that families and educators have significant responsibilities (Nieuwboer, Fukkink & Hermanns, 2013). Thus, identifying the factors that contribute to addiction and increase the risk of addiction, and taking preventive measures for children in the preschool period is considered critically important (Kuss & Griffiths, 2012).

Studies examining the determinants of digital game addiction tendencies and social problem-solving abilities frequently bring attention to factors like gender and preschool education length. Research indicates that gender is a significant factor affecting children's digital game addiction (Akçay & Özcebe, 2012; Rideout, 2017). Similarly, there are studies suggesting that gender is also one of the factors influencing social problem-solving abilities (Hopmeyer & Asher, 1997; Kapıkıran et al., 2006). Research investigating social problem-solving abilities based on the type of preschool institution is noticeably scarce in the existing literature. One such study is by Altay and Güre (2012), which found that children attending private preschool institutions exhibited more aggressive behavior toward their peers compared to children attending public

preschool institutions. Furthermore, during the preschool period, the development of social abilities is significantly shaped by the child's relationships with family members and peers, as well as by play activities and educational institutions (Gülay & Akman, 2009). The family environment is also a key factor in shaping a child's future personality traits and behaviors. Therefore, children raised in unhealthy family environments and whose parents have lower levels of education may be more vulnerable to risks such as computer game addiction (Karacaoğlu, 2019).

An examination of previous research shows that the relationship between digital game addiction and social orientation has been the subject of several studies in the literature (Aksel, 2018; Hosokawa & Katsura, 2018; Young, 2009). The number of studies focusing on children's tendency to spend more time with digital games during childhood and their frequency of digital game playing is steadily increasing. Merdin (2017) conducted research on the frequency of children's digital gameplay while Sapsağlam (2018) investigated children's game preferences. Ünsal (2019) examined children's digital gameplay behaviors, and Hazar et al. (2016) explored parents' views on digital games. Various studies have also focused on the interactions of children in early childhood and adolescence with digital devices (Ataman-Yengin, 2019; Gözüm & Kandır, 2020; Horzum, 2011), as well as on the effects of digital games and technological devices on children's development (Budak, 2020; Esmeray, 2022; Ünsal, 2019). Nevertheless, an examination of the literature focused on the preschool period shows that research on the concepts of social problem-solving and digital addiction remains scarce. Digital addiction is emerging as a relatively new concept for preschool-aged children (Işıkoğlu et al., 2021), and the relationship between this concept and social abilities has contributed meaningfully to the existing literature (Öner, 2020).

According to the literature shows that studies on the use of digital devices at the age of 5-6 years focus mainly on screen time (Bektaş, 2018; Rideout, 2017; Şahin & Gözün Kahraman, 2021). It is believed that this study may contribute to the literature with the assumption that digital game addiction affects children's social problem-solving abilities. The findings are expected to guide experts in taking necessary measures and to serve as a valuable resource for parents. The results of this research are considered important in terms of their potential impact on everyday life. In this context, the aim of the study is to examine the relationship between digital game addiction tendencies and social problem-solving abilities in children aged 5-6. To achieve this main objective, the study sought to answer the following questions:

1. How do digital game addiction tendencies manifest in children aged 5 to 6?
2. Do the digital game addiction tendencies of children aged 5-6 years differ significantly

- according to gender, duration of preschool education and parental education level?
3. What are children's social problem-solving abilities during the 5-6 years childhood period?
 4. Do the social problem solving abilities of children aged 5-6 years differ significantly according to gender, duration of preschool education and parental education level?
 5. Is there a significant relationship between the tendency to play digital games and the social problem solving abilities of preschool children?

2. Method

2.1.Design

This research, which aimed to explore the relationship between children's digital game playing levels and their social problem-solving abilities based on various variables, utilized a correlational survey model within the framework of quantitative research methods. Through this model, the presence and strength of associations between multiple variables were examined.

2.2. Study Group

The research was conducted with children studying in public kindergartens and preschool classrooms located in the central and districts of Karabük province. It was not aimed to generalize the data obtained within the scope of the research to the entire population. For this reason, a study group was preferred. The research group was selected using the convenience sampling method. In the convenience sampling method, units that are easily accessible and applicable in terms of time, cost, and effort are selected (Büyükoztürk, 2020). In this context, data were collected from 311 children during the data collection process, and the data obtained from 21 children with missing information were excluded. The study group consisted of children with normal intelligence levels. There were no children diagnosed with special education needs, autism, ADHD, or inclusive education status. Information about the demographic characteristics of the children is presented in Table 1.

Table 1.

Demographic characteristics of the participants

Variables	Subgroups	Frequency	%
Gender	Female	121	41.7
	Male	169	58.3
Duration of Preschool Education	One year	176	60.7
	Two years or more	114	39.3
Mother's Educational Level	Primary Education	104	35.9
	High School	116	40.0
	Associate Degree	34	11.7
	Bachelor's Degree	32	11.0
	Postgraduate Degree	4	1.4
Father's Educational Level	Primary Education	86	29.7
	High School	100	34.5
	Associate Degree	42	14.5
	Bachelor's Degree	58	20.0
	Postgraduate Degree	4	1.4
Total		290	100

As seen in Table 1, 121 girls and 169 boys participated in the study. When the duration of preschool education of the children is examined, it is seen that 176 students received preschool education for one year, and 114 students attended it for two years or more. Regarding the education level of mothers: 35.9% are primary school graduates, 40% high school, 11.7% associate degree, 11% bachelor's degree, and 1.4% master's degree graduates. Regarding the education level of fathers: 29.7% are primary school graduates, 34.5% high school, 14.5% associate degree, 20% bachelor's degree, and 1.4% master's degree graduates. When the education levels of parents are evaluated together, it is noteworthy that the number of fathers with a bachelor's degree is higher than the number of mothers with the same qualification.

2.3.Procedure

In order to apply the data collection tools to the specified working group, Ethics Committee approval was first obtained, and then the selected scales were administered face-to-face to collect data. The data collection process was carried out meticulously after obtaining the participants' consent.

2.3.1.Ethical disclosure

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second part of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out. Çankırı Karatekin University Social Sciences Ethics Committee, 16.11.2021, Ethical evaluation certificate number number: 23

2.3.2.Data collection

Before starting the data collection process, detailed information was provided to teachers and school administrators about the purpose of the study, and official permission documents were presented. In addition, assurance was given that the study would not have any physical or psychological negative effects on the children. In the initial phase, the researchers made several visits to the schools and spent time with the children in accordance

with social distancing rules. This process allowed the researchers to gain the children's trust and helped the children familiarize with one another. Participation in the study was based entirely on voluntary consent and was carried out with the permission of the children's parents. During the research process, the children were taken into an appropriate room one by one. First, they were informed about the scale, then the WSPS (Wally Social Problem Solving Scale) pictures were shown to them one by one, and their responses were recorded on paper with a sequence number. The data collection process for each student took approximately 20 minutes. The DGAT (Digital Game Addiction Tendency Scale) prepared for parents to be completed was numbered in the same systematic order as the WSPS scale. This numbering method was used to ensure that each scale was completed by the corresponding student's parent. The DGAT forms were delivered to teachers, who then made the parents fill out them. A few days later, the researchers returned to the schools, collected the completed forms, and organized them according to the assigned sequence numbers.

2.4.Data Analysis

At this stage, the normality of the data was examined first. Measures of central tendency and dispersion for the scales and their subdimensions used in the study are presented in Table 2.

Table 2.

Measures of central tendency and dispersion for the DGAT and WSPS scales

Scale-Dimensions	N	$\bar{x}$	S	Variance	Skewness	Kurtosis
DGAT	290	52.97	18.27	333.7	.00	-.89
WSPS	290	.70	.12	.015	-.41	.21
Conflict	290	13.48	5.02	25.24	-.10	-.91
Disconnection from Life	290	10.34	3.90	15.25	-.02	-1.01
Reflection to Life	290	15.05	5.70	32.53	-.08	-.90
Continuous Playing	290	14.09	4.81	23.22	-.14	-.90

Note. DGAT: Digital Game Addiction Tendency Scale , WSPS: Wally Social Problem Solving Scale

When Table 2 is examined, it is observed that the skewness value is .00 for the DGAT scale and -.41 for the WSPS scale; the kurtosis values are -.89 for DGAT and .21 for WSPS. Since the skewness and kurtosis values fall within the range of -1.01 to .00, the data were considered to be normally distributed (Büyüköztürk, 2020). Accordingly, parametric test techniques were used in the analysis. Specifically, t-tests were applied to assess significant differences between two groups, while One-Way ANOVA was conducted to evaluate differences among three or more independent variables, depending on the research sub-questions. Based on the analysis results, when significant differences were found among groups, multiple comparison tests (post-hoc), including the Levene Test, were conducted. In order to assess the relationship between the two variables, Pearson's correlation coefficient was employed.

2.5.Data Collection Tools

2.5.1. Digital Game Addiction Tendency Scale (DGAT)

The scale was developed by Budak (2020) to determine the tendency of children to play digital games. The scale has been applied in various studies and tested in different contexts. For example, Buyrukoğlu et al. (2024) used the DGAT scale to examine the relationship between digital game addiction tendencies and the tendency to play in open spaces among children aged 4–6. Additionally, in another study conducted by Aydoğdu (2021), the effect of having an older sibling on digital game addiction among children aged 4–6 was evaluated using this scale, and significant findings were obtained. DGAT is a five-point Likert-type scale consisting of 20 items. The scale includes four sub-factors: Conflict (Items 2, 5, 8, 11, and 13; e.g., "He/she gets angry when I do not allow him/her to play

digital games”), Disconnection from Life (Items 4, 12, 14, 15, 16, and 17; e.g., “He/she does not hear what is being said while playing digital games”), Reflection to Life (Items 3, 18, 19, and 20; e.g., “He/she reflects what he/she learns in digital games to his/her real-life behavior”), and Continuous Playing (Items 1, 6, 7, 9, and 10; e.g., “He/she plays with digital devices too much during the day”). The Cronbach’s alpha reliability coefficient of the DGAT scale is .93. Within the scope of this study, the validity and reliability analyses of the scale were repeated. The overall Cronbach’s alpha coefficient of the scale was found to be .95. The Cronbach’s alpha coefficients for the sub-factors were as follows: Reflection to Life: .94, Disconnection from Life: .92, Continuous Playing: .93, and Conflict: .92. The goodness-of-fit indices calculated by Confirmatory Factor Analysis (CFA) also indicated that the DGAT scale was valid for this study [$\chi^2/df=3.14$, AGFI=0.81, RMSEA=0.08, GFI=0.85, RMR=0.050, s-RMR=0.037, NFI=0.98, IFI=0.99, CFI=0.99].

2.5.2. Wally Social Problem Solving Test (WSPS)

The original version of the test was developed by Spivack and Shure (1985) and later adapted into Turkish by Yılmaz (2012). The test is used to determine children’s social problem-solving abilities. It has two separate forms for boys and girls. The test consists of 15 pictures. These pictures are shown to the child, and the question “What would you do in this situation?” is asked. The child’s response is scored based on whether the behavior is prosocial or not. A score of 1 is given for prosocial behavior, and 0 for non-prosocial behavior. The maximum score that can be obtained from the test is 15 (Dereli, 2008; Yılmaz, 2012). In numerous research studies, the test has served as a tool for measuring the social problem-solving abilities of children. As indicated by research carried out by Yılmaz and Tepeli (2013), it was used to examine the social problem-solving abilities of children aged 60 to 72 months. In another study conducted by Gökkaya et al. (2020), it was used to determine the social abilities of students attending private preschool institutions. Additionally, in a study by Erden and Yalçın (2021), the WSPS test was used to examine the effects of preschool STEM activities on children’s problem-solving abilities. Before being used in this study, validity and reliability analyses of the test were repeated. Accordingly, the Kuder-Richardson 20 (KR-20) reliability coefficient of the scale was calculated as .71. In other studies, Dereli (2008) reported the KR-20 reliability coefficient as .79. As a result, the WSPS test was determined to be a reliable tool for this study. The validity of the test

was evaluated through Confirmatory Factor Analysis (CFA). The goodness-of-fit indices from the CFA were as follows: $\chi^2/df=3.03$, AGFI=0.85, RMSEA=0.084, GFI=0.89, RMR=0.18, s-RMR=0.085, NFI=0.26, IFI=0.34, and CFI=0.30. According to the evaluation, the RMSEA, GFI, AGFI, and s-RMR values indicated a good level of fit, while the χ^2/df , RMR, IFI, NFI, and CFI values indicated an acceptable level of fit. These results are consistent with the fit criteria proposed by Kline (2011) and Schermelleh-Engel and Moosbrugger (2003).

3. Findings

This section presents the results of the analyses conducted in line with the aim of the research.

3.1. Findings Related to Digital Game Addiction Tendencies in Children Aged 5–6

Table 3 displays the average scores and standard deviations of parents’ views on the digital game playing tendencies of children aged 5 to 6.

Table 3.

Mean scores and standard deviations of digital gameplay tendencies according to parental evaluation

Scale-Dimensions	N	$\bar{x}$	S	Min	Max
Conflict	290	13.48	13.48	5.02	25
Disconnection from Life	290	10.34	10.34	3.90	30
Reflection to Life	290	15.05	15.05	5.70	20
Continuous Playing	290	14.09	14.09	4.81	25
DGAT	290	13.48	52.97	18.27	100

As shown in Table 3, the average score of total digital gameplay tendencies was found to be 13.48. According to these results, it is observed that the children in the research group exhibit a moderate level of digital gameplay tendencies.

3.2. Findings Related to the Digital Game Addiction Tendencies of Children Aged 5–6 in Terms of Gender, Duration of Preschool Education, and Parental Education Level

To investigate whether digital gameplay tendencies of children aged 5–6 significantly differ by gender, an independent samples t-test was conducted, and the results are shown in Table 4.

Table 4.*Examination of digital gameplay tendencies by gender*

Scale-Dimensions	Gender	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	δ
DGAT	Female	121	44.12	17.33	288	-7.640	.000*	0.08
	Male	169	59.30	16.21				
Conflict	Female	121	11.15	4.82	288	-5.871	.000*	0.05
	Male	169	15.14	4.48				
Disconnection from Life	Female	121	12.36	5.33	288	-7.604	.000*	0.07
	Male	169	16.98	5.16				
Reflection to Life	Female	121	8.83	8.83	288	-7.407	.000*	0.06
	Male	169	11.42	11.42				
Continuous Playing	Female	121	11.76	11.76	288	-7.238	.000*	0.06
	Male	169	15.75	15.75				

Note. * $p < .05$

As shown in Table 4, the total mean scores of the digital gameplay scale and its subdimensions significantly differ according to the gender of the children aged 5–6 ($t_{DGAT} = -7.640$, $p < .05$; $t_{Conflict} = -5.871$, $p < .05$; $t_{Disconnection\ from\ Life} = -7.604$, $p < .05$; $t_{Reflection\ to\ Life} = -7.407$, $p < .05$; $t_{Continuous\ Playing} = -7.238$, $p < .05$). When examining the mean scores for digital gameplay tendencies, it was determined that boys ($\bar{x} = 59.30$) have higher digital gameplay tendencies than

girls ($\bar{x} = 44.12$). To examine the effect size, Cohen's d values were calculated, and it was found that the effect sizes for the total score of the scale and each subdimension were low ($\delta_{DGAT} = 0.08$, $\delta_{Conflict} = 0.05$, $\delta_{Disconnection\ from\ Life} = 0.07$, $\delta_{Reflection\ to\ Life} = 0.06$, $\delta_{Continuous\ Playing} = 0.06$). Table 5 presents the results of the independent samples t-test conducted to determine whether the digital gameplay tendencies of children aged 5–6 significantly differ according to the duration of preschool education.

Table 5.*Examination of digital gameplay tendencies according to preschool education duration*

Scale-Dimensions	Duration of Attendance in Preschool Education	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	δ
DGAT	One year	176	53.94	17.59	288	1.125	.262	0.10
	Two years or more	114	51.47	19.25	288			
Conflict	One year	176	13.86	4.88	288	1.608	.109	0.11
	Two years or more	114	12.89	5.20	288			
Disconnection from Life	One year	176	15.25	5.51	288	.743	.458	0.08
	Two years or more	114	14.74	5.98	288			
Reflection to Life	One year	176	10.47	3.82	288	.705	.485	0.08
	Two years or more	114	10.14	4.03	288			
Continuous Playing	One year	176	14.35	4.60	288	1.139	.256	0.10
	Two years or more	114	13.69	5.12	288			

As shown in Table 5, the digital gameplay tendencies of children aged 5–6 and the subdimensions of these tendencies do not differ significantly according to the duration of preschool education ($t_{DGAT} = 1.125$, $p > .05$; $t_{Conflict} = 1.608$, $p > .05$; $t_{Disconnection\ from\ Life} = .743$, $p > .05$; $t_{Reflection\ to\ Life} = .705$, $p > .05$; $t_{Continuous\ Playing} = 1.139$, $p > .05$). Additionally, the Cohen's d effect sizes for the DGAT total score and subdimensions were found to be low depending on the

duration of preschool education ($\delta_{DGAT} = 0.14$, $\delta_{Conflict} = 0.11$, $\delta_{Disconnection\ from\ Life} = 0.08$, $\delta_{Reflection\ to\ Life} = 0.08$, $\delta_{Continuous\ Playing} = 0.10$). Table 6 presents the findings of the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether digital game addiction tendencies of children aged 5–6 differ significantly according to the mother's educational level.

Table 6.*Examination of digital gameplay tendencies according to mother's education level*

Scale-Dimensions	Mother's Educational Level	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	η^2	Significant difference
DGAT	A. Primary Education	104	62.51	15.74	4-6900.33	28.557	.000*	0.04	A>B
	B. High School	116	53.50	30.94					A>C
	C. Associate Degree	34	52.93	15.80					A>D
	D. Bachelor's Degree	32	44.79	15.72					
	E. Postgraduate Degree	4	30.71	10.69					
	Total	290	52.97	18.27					
Conflict	A. Primary Education	104	16.02	4.48	4-486.96	22.763	.000*	0.04	A>B
	B. High School	116	13.50	4.23					A>C
	C. Associate Degree	34	10.94	4.37					A>D
	D. Bachelor's Degree	32	7.75	3.39					
	E. Postgraduate Degree	4	14.25	8.69					
	Total	290	13.48	5.70					
Disconnection from Life	A. Primary Education	104	5.17	5.17	4-277.80	24.007	.001*	0.04	A>B
	B. High School	116	5.00	5.00					A>C
	C. Associate Degree	34	5.32	5.32					A>D
	D. Bachelor's Degree	32	3.26	3.26					
	E. Postgraduate Degree	4	8.60	8.60					
	Total	290	15.05	.82					
Reflection to Life	A. Primary Education	104	12.21	3.34	4-428.48	24.440	.000*	0.04	A>B
	B. High School	116	10.44	3.60					A>C
	C. Associate Degree	34	8.67	3.51					A>D
	D. Bachelor's Degree	32	5.87	2.19					
	E. Postgraduate Degree	4	8.50	5.80					
	Total	290	3.38	3.90					
Continuous Playing	A. Primary Education	104	16.47	4.18	4-428.48	24.440	.000*	0.04	A>B
	B. High School	116	14.00	4.26					A>C
	C. Associate Degree	34	12.38	4.24					A>D
	D. Bachelor's Degree	32	8.43	3.25					
	E. Postgraduate Degree	4	14.75	8.46					
	Total	290	14.09	4.81					

Note. * $p < .05$

According to Table 6, the total mean scores and subdimensions of digital gameplay tendencies in children aged 5–6 differ statistically significantly according to the

mother's education level ($F_{(4-6900.335)}$ Digital Gameplay Tendency Scale = 28.557, $p < .05$; $F_{(4-486.967)}$ Conflict = 25.948, $p < .05$; $F_{(4-569.055)}$ Disconnection from Life = 22.763, $p < .05$; $F_{(4-277.807)}$ Reflection to Life = 24.007, $p < .05$; $F_{(4-428.48)}$ Continuous Playing = 24.440, $p < .05$).

428.480) Continuous Playing=24.440, $p<.05$). Accordingly, it was determined that as the mother's education level increases, the digital gameplay tendencies of children decrease. According to the results of the Levene post-hoc test, the digital gameplay tendencies of children whose mothers had only primary education were significantly higher than those whose mothers had high school, associate degree, or bachelor's degree education. According to the eta squared (η^2) values, the mother's education level has a moderate

effect on children's digital gameplay tendencies ($\eta^2=0.049$) and on each subdimension: conflict ($\eta^2=0.043$), disconnection from life ($\eta^2=0.046$), reflection to life ($\eta^2=0.046$), and continuous playing ($\eta^2=0.046$). Table 7 shows the results of the one-way analysis of variance conducted to determine whether digital gameplay tendencies of children aged 5–6 differ significantly according to the father's educational level.

Table 7.

Examination of digital gameplay tendencies according to father's education level

Scale-Dimensions	Father's education level	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	η^2	Significant difference
DGAT	A. Primary Education	85	65.90	15.34	4-7380.356	31.419	.000*	0.05	A>B
	B. High School	100	53.21	15.08					A>C
	C. Associate Degree	42	49.07	14.64					A>D
	D. Bachelor's Degree	59	37.98	16.02					
	E. Postgraduate Degree	4	34.25	17.85					
	Total	290	52.97	18.27					
Conflict	A. Primary Education	85	16.88	4.34	4-500.092	26.912	.000*	0.04	A>B
	B. High School	100	13.65	4.15					A>C
	C. Associate Degree	42	11.90	4.19					A>D
	D. Bachelor's Degree	59	9.71	4.51					
	E. Postgraduate Degree	4	9.25	5.67					
	Total	290	13.48	5.02					
Disconnection from Life	A. Primary Education	85	18.90	4.95	4-641.738	26.762	.000*	0.04	A>B
	B. High School	100	15.06	4.95					A>C
	C. Associate Degree	42	13.90	4.42					A>D
	D. Bachelor's Degree	59	10.72	5.03					
	E. Postgraduate Degree	4	9.00	4.76					
	Total	290	15.05	5.70					
Reflection to Life	A. Primary Education	85	12.74	3.52	4-285.067	24.853	.000*	0.04	A>B
	B. High School	100	10.48	3.45					A>C
	C. Associate Degree	42	9.92	3.27					A>D
	D. Bachelor's Degree	59	7.22	3.15					
	E. Postgraduate Degree	4	6.25	2.87					
	Total	290	10.34	3.90					
Continuous Playing	A. Primary Education	85	17.37	4.04	4-463.902	27.233	.000*	0.04	A>B
	B. High School	100	14.02	4.02					A>C
	C. Associate Degree	42	13.33	4.07					A>D
	D. Bachelor's Degree	59	10.32	4.34					
	E. Postgraduate Degree	4	9.75	5.90					
	Total	290	14.09	4.81					

Note. * $p<.05$

When Table 7 is examined, it is understood that the digital gameplay tendencies and their subdimensions among children participating in the study differ significantly according to the father's education level ($F(4-7380.356)$ Digital Gameplay Tendency Scale=31.419, $p<.05$; $F(4-500.092)$ Conflict=26.912, $p<.05$;

$F(4-641.738)$ Disconnection from Life=26.762, $p<.05$; $F(4-285.067)$ Reflection to Life=24.853, $p<.05$; $F(4-463.902)$ Continuous Playing=27.233, $p<.05$). According to the results of the Levene post-hoc test, children whose fathers were primary school graduates had significantly higher digital gameplay tendencies than

children whose fathers were high school, associate degree, or postgraduate degree graduates. According to the eta squared (η^2) values, the father's education level has a moderate effect on children's digital gameplay tendencies ($\eta^2=0.051$) and on each subdimension: conflict ($\eta^2=0.044$), disconnection from life ($\eta^2=0.044$), reflection to life ($\eta^2=0.043$), and continuous playing ($\eta^2=0.047$).

Table 8.

Mean scores and standard deviation values of the Wally Social Problem Solving Test

Scale	Themes	N	$\bar{x}$	S
WSPS	Rejection	290	.70	.46
	Making a Mistake	290	.66	.47
	Unfair Treatment	290	.71	.45
	Victimization	290	.68	.46
	Prohibition	290	.72	.45
	Making Mistakes	290	.72	.45
	Victimization	290	.67	.47
	Don't Be Alone	290	.71	.45
	Deception	290	.71	.45
	Don't Be Disappointed	290	.73	.44
	Inability to Make Decisions	290	.74	.43
	Adult Disapproval of Behavior	290	.73	.44
	Assault	290	.72	.44
	Victimization	290	.74	.44
	Don't Be Alone	290	.65	.47
Total			10.58	1.82

As seen in Table 8, analysis of the mean scores for the themes in the Wally Social Problem-Solving Test indicates that the lowest mean belongs to the theme 'being alone' ($\bar{x}=.65$), whereas the highest mean is observed in the theme 'indecisiveness' ($\bar{x}=.74$). The total average score for the test is 10.58.

Table 9.

Examination of the Wally Social Problem Solving Test by gender

Scale	Gender	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p	δ
WSPS	Female	121	10.74	1.48	288	1.30	.192	0.11
	Male	169	10.47	2.03				

Table 9 indicates that the t-test results did not reveal any significant relationship between gender and children's social problem-solving abilities ($t_{\text{Social Problem Solving Scale}}=1.30$; $p>.05$). The effect size calculated using Cohen's d indicated a small effect of gender on children's social problem-solving abilities ($\delta=0.11$). Table 10 displays the independent samples t-test results aimed at identifying whether the

3.3. Findings Related to the Social Problem-Solving Abilities of Children Aged 5–6

The results of the descriptive statistics calculated to determine the levels of social problem-solving abilities of children aged 5–6 are presented in Table 8.

3.4. Findings Related to Social Problem-Solving Abilities of Children Aged 5–6 in Terms of Gender, Duration of Preschool Education, and Parental Education Level

The findings of the independent samples t-test conducted to determine whether the gender variable has a significant effect on the scores obtained by children aged 5–6 from the social problem-solving scale are presented in Table 9.

preschool education duration leads to a statistically significant difference in the social problem-solving abilities of 5–6-year-old children. Table 10 presents the results of the independent samples t-test conducted to determine whether the social problem-solving competence of children aged 5–6 differs statistically based on the duration of preschool education.

Table 10.*Examination of the Wally Social Problem Solving Test by preschool education duration*

Scale	Duration of Preschool Education	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p	δ
WSPS	One year	176	10.32	1.90		-3.014	.003*	0.19
	Two years or more	114	10.98	1.63				

Note.* $p > .05$

An examination of Table 10 reveals a statistically significant difference between children's social problem-solving test scores and the length of time they received preschool education, as indicated by the t-test results ($t_{\text{Social Problem Solving Scale}} = -3.014$; $p < .05$). The social problem-solving abilities of 5–6-year-old children who attended preschool education institutions for two years or more are higher than those of children who attended for only one year. Moreover, the

Cohen's d effect size was also found to be low in terms of the preschool education duration variable on children's social problem-solving abilities ($\delta = 0.19$). Table 11 presents the results of the one-way analysis of variance conducted to determine whether the scores obtained by children aged 5–6 from the Wally Social Problem Solving Test significantly differ according to the mother's level of education.

Table 11.*Examination of the Wally Social Problem Solving Test According to Mother's Educational Level*

Scale	Mother's Educational Level	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	η^2	Significant difference
WSPS	A. Primary Education	104	10.60	1.85	3-9.112	2.799	.026*	0.008	A>D
	B. High School	116	10.43	1.84					D>B
	C. Associate Degree	34	10.35	2.01					D>C
	D. Bachelor's Degree	32	11.46	1.07					
	E. Postgraduate Degree	4	11.46	1.07					
Total		290	9.25	2.06					

Note.* $p > .05$

According to Table 11, the difference between the social problem-solving abilities of children aged 5–6 and the variable of the mother's educational level is statistically significant ($F_{(4-9.112)} \text{ Social Problem Solving Scale} = 2.799$; $p < .05$). It can be stated that as the mother's educational level increases, children's social problem-solving abilities increase, too. According to the eta squared (η^2) value, the effect of the

mother's educational level variable on children's social problem-solving abilities is low ($\eta^2 = 0.008$). Table 12 presents the results of the one-way analysis of variance conducted to determine whether the social problem-solving abilities of children aged 5–6 differ significantly depending on the father's educational level.

Table 12.*Examination of the Wally Social Problem Solving Test according to father's education level*

Scale	Father's Education Level	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	η^2	Significant difference
WSPS	A. Primary Education	85	10.80	1.85	4-9.225	2.835	.025*	0.008	D>B
	B. High School	100	10.12	1.88					
	C. Associate Degree	42	10.76	1.46					
	D. Bachelor's Degree	59	10.86	1.83					
	E. Postgraduate Degree	4	10.75	.95					
Total		290	10.58	1.82					

Note.* $p > .05$

An examination of Table 12 reveals that the difference between children's social problem-solving abilities and their fathers' educational level is statistically significant

($F_{(4-9.225)} \text{ Social Problem Solving Scale} = 2.835$; $p < .05$). Children in the preschool period whose fathers hold a bachelor's degree exhibit higher levels of social problem-solving abilities

than those whose fathers have only completed high school. This may be due to the child's communication with the father, individual characteristics, or environmental factors specific to the sample group included in the study. According to the eta squared (η^2) value, the effect of the father's educational level variable on children's social problem-solving abilities is also low ($\eta^2=0.008$).

Table 13.

Correlation values between the sub-factors of children's digital gameplay tendencies and their social problem-solving skills

Scale-Dimensions	DOBE	Conflict	Disconnection from Life	Reflection to Life	Continuous Playing	WSPS
DGAT	1					
Conflict	.947**	1				
Disconnection from Life	.958**	.863**	1			
Reflection to Life	.909**	.813**	.857*	1		
Continuous Playing	.934**	.867**	.852	.773**	1	
WSPS	-.201**	-.189**	-.167	-.165**	-.234**	1

Note. * $p<.05$, ** $p<0.01$

As shown in Table 13, there is a low-level, negative, and statistically significant relationship between digital gameplay tendencies and social problem-solving abilities ($r=-0.201$, $p<0.01$). Significant negative and low correlations were observed between children's social problem-solving abilities and the subdimensions of digital game addiction tendencies, including conflict ($r=-0.189$, $p<0.01$), disengagement from real life ($r=-0.167$, $p<0.01$), projection onto life ($r=-0.165$, $p<0.01$), and persistent playing ($r=-0.234$, $p<0.01$). These findings indicate that an increase in digital game playing tendencies is associated with a decline in social problem-solving abilities in preschool-aged children.

4. Discussion

This study focuses revealing the connection between digital game addiction tendencies and social problem-solving abilities in 5–6-year-old children who are enrolled in preschool and kindergarten programs in Karabük, Turkey. Within the framework of the study's purpose, the total mean scores of digital game addiction tendencies were examined in terms of various variables.

Upon examination of the results obtained in this study, it has been determined that children exhibit a moderate level of digital game addiction tendency. This finding aligns with the results of a previous study conducted by Ulu (2016), which assessed addiction levels among children aged 6 to 13. Similarly, other studies by Özdemir (2021) and Ünsal (2019) also reported high levels of digital game playing tendencies among children. Additionally, the study examined the children's digital gameplay tendencies in relation to certain variables. When digital gameplay tendencies were analyzed in terms of gender, a statistically

3.5. Findings Related to the Relationship Between Preschool Children's Digital Gameplay Tendencies and Their Social Problem-Solving Abilities

To examine the relationship between digital game playing behavior and social problem-solving abilities in children aged 5 to 6, Pearson correlation analysis was employed. The findings of this analysis are presented in Table 13.

significant difference was found. It has been observed that boys spend more time engaging with digital activities compared to girls. This finding is supported by numerous studies (Akçay & Özcebe, 2012; Eni, 2017; Hazar et al., 2017; Horzum, 2011; Özçelik-Demir, 2022; Sulubey, 2022; Şahin & Tuğrul, 2012; Ünsal, 2019). These findings not only demonstrate that digital game addiction varies by age and gender but also emphasize that the amount of time spent on digital games is a significant factor in children's developmental processes. The fact that boys spend more time by interacting with digital tools suggests that they may be at higher risk and that this could increase their tendency toward addiction.

Another finding of the study reveals that children's tendencies to play games using digital devices do not differ significantly based on the duration of their preschool education. This result is supported by a study examining the interaction between media use and the early childhood education process (Rideout et al., 2010), which emphasizes that there is no direct relationship between the amount of time children spend playing digital games and the length of their preschool education. Based on these findings, it is thought that the digital gameplay tendencies of students participating in the study vary depending on their individual characteristics, personal development, and environmental factors.

The study also revealed that children's digital gameplay tendencies differed significantly according to the mother's level of education. While the mother's educational level increased, children's digital gameplay tendencies decreased. This finding is consistent with the results of studies conducted by Akçay (2020), Arslan (2009), Yılmaz

(2012), and Yılmaz (2016). However, in contrast, Balıkçı (2018) and Ulum (2016) found that children's digital gameplay tendencies increased as the mother's educational level increased. The study also found a statistically significant difference in children's digital gameplay tendencies according to the father's level of education. Similar to the findings on mothers, children's tendency to play digital games decreased as the father's education level increased. This result aligns with several previous studies (Arslan, 2009; Eni, 2017; Tatlı, 2014; Yılmaz, 2016). Accordingly, it can be suggested that parents with higher levels of education may also be more conscious about the use of digital devices.

A meaningful difference between children's gender and their ability to solve social problems was not detected. This result supports the findings of Uzunkol and Özdemir Yılmaz (2018); who also concluded that gender does not have a statistically significant effect on social problem-solving abilities among primary school students. This result suggests that gender is not a determining factor influencing children's social problem-solving abilities. The development of such abilities may rather be influenced by environmental factors, educational processes, and individual experiences.

It was also found that there was no significant difference between children's social problem-solving abilities and the duration of preschool education. This finding is consistent with Yılmaz (2016), but it differs from the results of Yılmaz and Tepeli (2013), who investigated the relationship between social problem-solving abilities and the duration of preschool education. Potential reasons for this discrepancy may include family structure, social environment and individual characteristics of the children. These factors likely play a significant role in the development of social problem-solving abilities. Therefore, the duration of preschool education alone may not be sufficient to explain children's social problem-solving abilities.

The study also examined the overall level of social problem-solving abilities among children. The results indicated that children's abilities in this area are at a moderate level. This result is consistent with the findings of Temiz (2019). It suggests that social problem-solving abilities in preschool children are still in the developmental stage and are likely to strengthen further as children grow older.

Another goal of the study was to assess how children's inclination toward playing digital games may relate to their social problem-solving abilities. Consequently the correlation analysis conducted for this purpose, a negative and weak relationship was found between children's digital gameplay tendencies and their social problem-solving abilities. Children who had a higher tendency to

play digital games showed lower levels of social problem-solving ability. This finding contributes to the literature by indicating that digital gameplay tendencies may negatively affect children's social problem-solving abilities. In a similar study examining the impact of digital gameplay tendencies on children's social and emotional competencies, it was also found that the two variables negatively influenced each other (Tilki, 2021). Likewise, Atak (2020) and Sağlam (2011) conclude in their studies that digital games have a negative impact on socialization, which aligns with the results of this research. This finding reveals that excessive use of digital games may hinder the development of children's social abilities and that time spent in the digital world can negatively affect face-to-face interactions and social problem-solving abilities. Therefore, the findings underline the importance of careful monitoring and limiting digital game use in relation to children's development. This study is limited to children receiving preschool education and their parents in kindergartens and preschool classrooms in Karabük province. Participants with identified special educational needs or enrolled in inclusive education programs were excluded from the study group. The convenience sampling method was used in this research as it allow for easy access in terms of time, cost, and implementation. One primary recommendation from this study for parents, educators, and researchers is that similar research should be replicated at different educational levels. While this study focused on preschool children, conducting similar research with children from various regions and provinces, or those attending private schools or institutions, would provide insights into the impact of socioeconomic status and allow observations of development across different cultural contexts. Furthermore, the relationship between digital gameplay tendencies and social competencies or problem-solving abilities can be further investigated. Parents are advised to be more attentive to their children's digital gameplay habits, including co-selecting content and monitoring the amount of time spent playing. It may be worthwhile to investigate the extent to which prolonged exposure to preschool education and early school attendance contribute the enhancement of children's social problem-solving abilities.

Author Note : This study is derived from the first author's master's thesis entitled "Investigation of the relationship between digital game addiction tendencies and social problem solving abilities of preschool children (5-6 years old)", completed under the supervision of the second author.

Author Contributions : Introduction: First author, Second author. Method: Second author, First author, Results: Second author, First author. Discussion: First author, Second author.

Funding : No financial support was received for this study.

Conflict of Interest : The authors declare no conflicts of interest with any institution or individual regarding this study.

Data Availability : Data supporting this research are available upon request by contacting the corresponding author.

References

- Akçay, D. (2020). Ebeveynlerin çocukların dijital video oyunları bağımlılığı karşısında tutum ve davranışları. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 5(2), 65-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mbsjcs/issue/57998/823854>
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. <http://dx.doi.org/10.5222/j.child.2012.066>
- Aksel, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öz denetim ve sosyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altay, F. B., & Gure, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2712-2718.
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
- Arkun Kocadere, A. (2019). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, Y. (2009). Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi Işıkoğlu [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atak, F. (2020). 10-14 Yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ataman-Yengin, D. (2019). Dijital oyun bağımlılığı. G.H. Karadağ (Ed.), *Dijital hastalıklar içinde* (117-135). İstanbul: Der Yayınları.
- Ayas, T. (2012). The relationship between internet and computer game addiction level and shyness among high students school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 632-636.
- Aydoğdu, F. (2021). 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıklarında kardeş etkisi: nomofobi, akıllı telefon kullanma, dijital oyun oynama. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4 (7), 34-49.
- Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.
- Balıkçı, R. (2018). Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Vakıf Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bektaş, M. (2018). Davranışsal bağımlılık: Tanımı, türleri ve sınıflandırılması. Ateş, H. ve Koçak, A. (Ed.), *Bir Kamu Politikası Olarak- Bağımlılıkla Mücadele* (147-159 içinde). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bircan, M. A. ve Öner, İ. E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1934-1959. <https://doi.org/10.29299/kefad.982019>
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (Onur, B. ve Dönmez, A. Çev.). İmge Kitabevi
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., ve Aykul, V. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Budak, K. S. (2020). Okul öncesi dönemindeki çocuklar için dijital oyun oynama eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin, problem ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Buyrukoğlu, E., Hürler, Ş. ve Tekin, B. (2024). 4-6 yaş arası çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile açık alanda oyun oynama eğilimlerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi (BESSED)*, 3(4), 165-199.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (Genişletilmiş 21. Baskı). Pegem Akademi.
- Castells, M. (2010). The Rise of the Network Society. In *The information technology revolution* (pp. 28-76). Wiley-Blackwell.
- Coşkunalp, S. (2022). Dijital Ebeveynlik Öz Yeterliliği ile Çocuklarda Problemli Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ceylaner, S. ve Yanpar Yelken, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyunların ingilizce kelime dağarcıklarına katkıları üzerine görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 346-364. <https://doi.org/10.14686/buefad.294983>
- Derele, E. (2008). Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem çözme ve davranış değişikliği. *Anormal Psikoloji Dergisi*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- Eni, B. (2017). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, S., ve Yalçın, V. (2021). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan okul öncesi STEM etkinliklerinin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3). 1239-1250. <https://doi.org/10.24315/tred.789922>
- Esmeray, M. (2022). Okul öncesi dönemindeki çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Gökkaya, F., Gedik, Z. ve Tunçay, Ş. (2020). Özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile annelerinin empati düzeyi ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 331-344. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.545502>
- Gözüm, A. İ. C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100.
- Griffiths, M. D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(1), 119-125. <https://doi.org/10.1007/s11469-009-9229-x>.
- Gülây, H. & Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Pegem Akademi, Ankara.
- Gülhan, G. (2012). 10-12 Yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, S. (2019). AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hazar, Z., Hazar, M. ve Altun, M. (2016). 6-14 Yaş çocukların dijital oyunlarına ilişkin ebeveyn görüşleri (Nitel Bir Araştırma). *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 40-64. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=46023>
- Hazar, Z., Demir, G. T., Namlı, S. ve Türkeli, A. (2017). Investigation of the relationship between digital game addiction and physical activity levels of secondary school students. *Niğde University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 11(3), 320-332.
- Hopmeyer, A., & Asher, S. R. (1997). Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 235-254.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56- 68.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *Plos One*, 13(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199959>
- İşıkoğlu, N., Bayraktaroğlu, E. ve Aytekin-Dülger, D. N. (2021). Children's play preferences and behaviors in digital or non-digital play. *Pamukkale University Journal of Education*, 1-24. <https://doi.org/10.9779/pauefd.758529>
- İşıkoğlu-Erdoğan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131-142. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karacaoğlu, D. (2019). Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karademir Coşkun, T. ve Filiz, O. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalıkları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 239-267. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.2.0036>
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). The use of e ploratory and confirmatory factor analyses: A document Analysis. *Education and Science*, 44(198), 361-388. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7665>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278-296. <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-011-9318-5>
- Marsell, M. (2009). Çocuk ve zihin terapisi [Child and Mind Therapy]. Ekinoks Yayın.
- Merdin, E. (2017). In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of science in the department of early childhood education [Unpublished master thesis, Middle East Technical University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nieuwboer, C. C, Fukkink, R. G, & Hermanns, J. M. (2013). Peer and professional parenting support on the Internet: A systematic review. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 16(7), 518-28. <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2012.0547>
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: Okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154. <https://doi.org/10.29129/inuigse.715044>
- Özdemir, N. M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve sosyal eğilimleri [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik-Demir, A. (2022). Altıncı ve yedinci sınıf ortaokul öğrencilerinin sosyal becerileri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Ulusal Tez Merkezi, Bursa.
- Rideout, V. (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight*. San Francisco, CA: Common Sense Media. <https://dx.doi.org/10.1080/14623730.2014.915427>
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation M 2: Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds. Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönemindeki çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59094/850552#article_cite
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13, 226-243.
- Sulubey, O. (2022). E-spor ve sporda dijital oyun bağımlılığı, depresyon, anksiyete ve stresin ilişkisi olarak incelenmesi

- [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, D. ve Gözüin Kahraman, Ö. (2021). Okul dönemi çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 13-28. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.682086>
- Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 4(3), 115-130. <https://www.dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/33/8-1726-1-PB.pdf>
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönemindeki çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tilki, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence and behaviour problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social development*, 19(1), 1-29.
- Ulum, H. (2016). *Çocuklarda bilgisayar oyunu bağımlılığı ile duyguları ayarlayabilme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çag Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunkol, E. ve Özdemir Yılmaz, E. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 351-363. <https://doi.org/10.19126/suje.449597>
- Ünsal, A. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâsı ve Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yeşilay. (2021). *Teknoloji Bağımlılığı*. <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimlilik>
- Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372. <https://doi.org/10.1080/019s26180902942191>
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların duyguları anlama yetkinliklerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130. <https://doi.org/10.20296/tsad.48978>