

e-ISSN 2667-7938

Yıl: 2022 Cilt: 4 Sayı: 8

Year: 2022 Volume: 4 Issue: 8

IZUJED IZU Journal of Education

**İZÜ
EĞİTİM
DERGİSİ**

IZU Istanbul
Zaim
Universitesi




İZÜ EĞİTİM DERGİSİ
IZU Journal of Education

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed>



İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Adına Sahibi <i>Owner on behalf of Istanbul Sabahattin Zaim University</i>	Ahmet Cevat ACAR İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü
Yayın Kurulu <i>Editorial Board</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Ali GÜNEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> İsmail GELEN <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i> Hatice KADIOĞLU ATEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mehmet ÖNCEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i> Rıdvan EZENTAŞ <i>Bursa Uludağ Üniversitesi</i> Zehra Sedef KORKMAZ <i>Artvin Çoruh Üniversitesi</i>
Baş Editör <i>Editor-in-Chief</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Yönetim Ediörü <i>Managing Editor</i>	Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>

	<p>Ali GÜNEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Hatice KADIOĞLU ATEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Mehmet ÖNCEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>
<p>Editör Yardımcıları <i>Vice Editors</i></p>	<p>Bedirhan BÜYÜKDUMAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Safura İNAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Sina Güzin CENGİZ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>
<p>Yönetim Yeri <i>Head Office</i></p>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
<p>İnternet Adresi <i>Web Address</i></p>	https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed
<p>Yayın Türü <i>Publication Type</i></p>	Yerel Süreli / Periodical Yılda iki sayı yayımlanır: Bahar ve Güz Published two issues per year: Spring and Fall
<p>Online Yayınlanmaktadır <i>Published Online</i></p>	E-ISSN : 2667-7938
<p>Derginin Tarandığı Kaynaklar</p>	 
<p>Bilim Danışma Kurulu <i>Science Advisory Board</i></p>	
<p>Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Ali GURBETOĞLU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Aytaç AÇIKALIN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bayram Ali ERSOY <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Besra TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bilal YILDIRIM <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i></p> <p>Carlos HERVÁS GÓMEZ <i>University of Seville</i></p>	<p>Kamisah OSMAN <i>The National University of Malaysia</i></p> <p>Kasım VARLI <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Latife KABAKLI ÇİMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>María-Dolores DIAZ –NOGUERA <i>University of Seville</i></p> <p>Mehmet Ali ÇORLU <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Mehmet ÖZENÇ <i>Gaziantep Üniversitesi</i></p> <p>Metin BOŞNAK <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Midrabi Cihangir DOĞAN <i>Marmara Üniversitesi</i></p>

<p>Elif Esra ARIKAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Emin AYDIN <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Emine Gül ÖZENÇ <i>Ömer Halisdemir Üniversitesi</i></p> <p>Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Erol SÜZÜK <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Ertuğrul ORAL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Fatma YAŞAR EKİCİ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Hakan AKÇAY <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Halil EKŞİ <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Hanife Gülhan ORHAN KARSAK <i>Kırklareli Üniversitesi</i></p> <p>Hanna DAVID <i>Tel Aviv University</i></p> <p>Hasan BACANLI <i>Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi</i></p> <p>Hasan Said TORTOP <i>Aydın Üniversitesi</i></p> <p>Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim DEMİR <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>İbrahim YILGÖR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>İzzet ER <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>	<p>Muhittin SAĞIRLI <i>İstanbul Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa ŞEKER <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa Yüksel ERDOĞDU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Mümin YAMANKARADENİZ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Necmettin ÖZMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Nüket AFAT <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Orhan AKINOĞLU <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Osman ÖZDEMİR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Ramazan KORKMAZ <i>Maltepe Üniversitesi</i></p> <p>Remziye CEYLAN <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Sam DAKKA <i>Sheffield Hallam University</i></p> <p>Sefer ADA <i>Gedik Üniversitesi</i></p> <p>Servet BAYRAM <i>Yeditepe Üniversitesi</i></p> <p>Turgay ŞİRİN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Victor Hugo PERERA RODRIGUEZ <i>University of Seville</i></p> <p>Yusuf CERİT <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i></p>
<p>Dil Editörleri <i>Language Editors</i></p>	<p>Necmettin ÖZMEN (Türkçe) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Emrah GÖRGÜLÜ (İngilizce) <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

- An Investigation into the Relationship between Learners' Emotional Intelligence and Willingness to Communicate in terms of gender in the Turkish EFL Classroom** 42
Türkiye'deki Yabancı Dil olarak İngilizce Sınıflarında Cinsiyet Açısından Öğrencilerin Duygusal Zekası ve İletişim Kurma İstekliliği arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Kübra UĞURLU, Emrah GÖRGÜLÜ
- Okul Öncesi Çocukların Sosyal ve Duygusal Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi** 57
Evaluation of the social and emotional competences of pre-school children in the COVID-19
Hülya GÜLAY OGELMAN, Hatice ERTEN SARIKAYA, Hande GÜNGÖR
- Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Gösterdikleri Tepkilerin ve Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının, Ebeveyn Çocuk İlişkisi Açısından İncelenmesi** 72
Investigation of Children's Reactions and Computer Game Addictions in the Covid-19 Pandemic Process in terms of Parent-Child Relationship
Harun TÜYSÜZ, Feyyaz ASLAN, Aysel TERZİOĞLU, Ercan ŞAHİN, Esra Betül ERGUL, Ayça ÇIKRIKCI, Çiğdem TAÇYILDIZ
- Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** 97
Investigation of the Relationship between Secondary School Students' Life Satisfaction and Social Skills
Sinan KALKIŞIM

An Investigation into the Relationship between Learners' Emotional Intelligence and Willingness to Communicate in terms of gender in the Turkish EFL Classroom*

Kübra UĞURLU^a
Emrah GÖRGÜLÜ^b

Abstract

Emotional intelligence is effective in foreign language learning as well as in all areas of life. For this reason, this study was carried out to examine the relationship between the willingness to communicate and emotional intelligence of 120 students at the English Preparatory School of a foundation university in terms of gender. The Bar-On Emotional Intelligence Inventory (Bar-On, 2003) and the L2 Willingness to Communicate Scale (MacIntyre, et al., 2001) were used to collect data in the study. Statistical Package Software for Social Sciences (SPSS v.22) was utilized for data analysis, and independent sample t-tests and Pearson Correlation Analysis were used. According to the results, it was analyzed that female students outscored males in interpersonal skills and the subscales except willingness to speak in L2 differed between genders. According to the correlation analysis, although there was no negative correlation between any of the subscales of female students' emotional intelligence and willingness to communicate in a foreign language, (1) willingness to communicate and general mood, (2) willingness to speak and adaptability, (3) willingness to write and general mood, (4) a positive significant relationship was found between willingness to grasp and general mood. In terms of early learners, there was a negative correlation between (1) willingness to communicate and intrapersonal intelligence, (2) willingness to read and interpersonal intelligence, (3) willingness to write and EQ/interpersonal intelligence. In addition, positive correlations were found between several different subscales.

Keywords: Emotional Intelligence, Willingness to Communicate, gender, English as a Foreign Language

Türkiye'deki Yabancı Dil olarak İngilizce Sınıflarında Cinsiyet Açısından Öğrencilerin Duygusal Zekası ve İletişim Kurma İstekliliği arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

* This article has been produced from the author's Master's Thesis under the supervision of Emrah Görgülü.

^a **Corresponding Author:** Öğr. Gör. Kübra Uğurlu, E-mail: kubraugurluelt@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6720-8568

^b Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Istanbul, Turkey. E-mail: emrah.gorgulu@izu.edu.tr ORCID: 0000-0003-0879-1049

Reference: Görgülü, E. & Uğurlu, K. (2022). An Investigation into the Relationship between Learners' Emotional Intelligence and Willingness to Communicate in terms of gender in the Turkish EFL Classrooms. *IZUJED*, 4 (7) 2022, 42-57.

Öz

Duygusal zekanın hayatın her alanında olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışma bir vakıf üniversitesinin İngilizce Hazırlık Okulundaki 120 öğrencinin iletişim kurma istekliliği ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi cinsiyet açısından incelemek amacıyla uygulanmıştır. Bar-On Duygusal Zekâ Envanteri (Bar-On, 2003) ve İkinci Dilde İletişim İstekliliği Ölçeği (MacIntyre, vd., 2001) çalışmada veri toplarken kullanılmıştır. Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket Yazılımı (SPSS v.22) veri analizi için kullanılmıştır ve bağımsız örneklem t-testleri ve Pearson Korelasyon Analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kişilerarası becerilerde kadın öğrencilerin erkeklerden daha iyi olduğu ve yabancı dilde konuşma istekliliğinin dışında kalan alt ölçeklerin cinsiyetler arası farklılık gösterdiği analiz edilmiştir. Korelasyon analizine göre ise kadın öğrencilerin duygusal zekanın ve yabancı dilde iletişim istekliliğinin hiçbir alt ölçeği arasında hiçbir negatif korelasyon bulunmamakla beraber (1) iletişim kurma istekliliği ve genel ruh hali, (2) konuşma istekliliği ve uyum, (3) yazma istekliliği ve genel ruh hali, (4) kavrama istekliliği ve genel ruh hali arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erken öğrenciler açısından (1) iletişim kurma istekliliği ve içsel zekâ, (2) okuma istekliliği ve kişilerarası zekâ, (3) yazma istekliliği ve EQ/kişilerarası zekâ arasında negatif bir korelasyon ortaya çıkmıştır. Ayrıca farklı birkaç alt ölçek arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, İletişim Kurma İstekliliği, cinsiyet, Yabancı Dil Olarak İngilizce

Introduction

With the prevailing dominance of the English language all around the world, there is an increasing demand for using English proficiently. The process of learning a language is affected by many factors. These factors can be grouped as external and internal factors. External factors can be exemplified as teachers, classmates, materials, etc. Internal factors are based on learners themselves such as individual factors, motivation, willingness to communicate, intelligence, etc. Both external factors and internal factors must be considered in the process. Both of them can be arranged accordingly. External factors are much easier to reorganize rather than internal factors. However, in order to organize external factors, internal factors, that is learners, must be identified right. In this sense, the willingness to communicate and the emotional intelligence of learners can be considered subcomponents of internal factors (Tabatabaei & Jamshidifar, 2013).

The theoretical background of intelligence has diverse roots. However, Plato can be counted as the first philosopher that described intelligence, and he affiliates intelligence with wax blocks (Ciancialo & Sterberg, 2004). There are many definitions of intelligence. Welcher (1944) states that intelligence is just assessed according to performance but not capacity. Herrnstein and Murray (1944) relate intelligence to cognitive ability; however, Binet (1975) state intelligence is changeable and is possibly boosted gradually. Terman (1916) relates intelligence to conceptual reasoning. Spearman (1927) proposes a two-factor theory. The two factors are G for general ability and S for specific ability. G is an inborn ability while S is acquired by peripheral. G and S are seen as complementary to each other. The multi-factor theory is also another theory proposed by Thorndike (1926) and explains intelligence as a compilation of different abilities. Piaget (1963) defines intelligence as a transformation providing a balance between assimilation and accommodation. It has been clarified by Gardner (1983) that individuals who display practical abilities in various fields such as chess, politics, and music possess some abilities to be considered in conceptualizing intelligence in these fields. In the process of developing his theory, he concentrates on the findings in the research field of neuroscience, anthropology, and some psychological analyses to determine the criteria for

each intelligence type. Gardner (1999) postulates the Multiple Intelligence theory, which claims that there are eight interrelated types of intelligence to fashion products: linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinaesthetic, naturalistic, interpersonal, and intrapersonal intelligence. In addition, he mentioned the possible ninth intelligence: "the existential" (Gardner, 1999).

Despite the fact that Gardner never mentioned the term emotional intelligence, earlier its roots are based on interpersonal and intrapersonal intelligence. There are different proposed models for EI. Originally, the term emotional intelligence was first proposed by Salovey and Mayer in 1990. The four branch model under the term "ability model" by them suggests four components for emotional intelligence that are emotional perception, emotional integration, emotional understanding, and emotional management (Mayer & Salovey, 1997). The Trait Emotional Intelligence Model was proposed by Petrides and Furnham (2000). This model distinguishes between trait and ability. According to Petrides and Furnham (2003, p.40), "Trait EI refers to a constellation of emotion-related self-perceptions and dispositions, assessed through self-report". The mixed model of EI comprises two models that are Bar-On Model of EI and Goleman Model of EI. The basis for Bar-On Model is the potential for success and performance rather than success and performance themselves. The model has five subcomponents of emotional intelligence: intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management, and general mood (Bar-On, 2006). Each subcomponent also has other subcomponents such as self-regard, independence, flexibility, optimism, etc. The second model of the mixed model is the Goleman Model of Emotional Intelligence consisting of mental abilities and personal traits. Goleman (1995, p.43) defines emotional intelligence under five different aspects: knowing one's emotions (self-awareness), managing emotions (self-regulation), motivating oneself, recognizing emotions in others (empathy), and handling relationships. Taking all models into consideration, it is obviously realized that emotional intelligence covers the abilities related to oneself and others. It is expected for individuals with higher levels of emotional intelligence to be able to comprehend and manage any behaviour of them and others. Goleman (1998) points out that emotional competence is a learned ability. According to Chang (2008), it is possible for one to develop his emotional intelligence with a remarkable effort and it is not something depending on his age. Goleman (1995) underlines that EI is a determinant of academic achievement. Bar-On (1997) and Bracket et al. (2004) state that EI is significant for comprehending the success of undergraduate students. In addition, Panju (2008) substantiates the importance of EI in academic achievement. In addition, the studies carried out to unearth the relationship between EI and academic achievement have proven that they were positively correlated with each other (Eagan & Jaeger, 2007; Zahed-Babelan & Moenika, 2010; Fallahzadeh, 2011; Durgut et al., 2013; Carvalho & Corvin, 2015). However, Meshkat (2011) found that there was no correlation between EI and AA.

Proficiency in a language is achieved by fulfilling some requirements. According to Krashen (1982), second language learning occurs with the help of comprehensible input. A classroom environment that provides interaction in the target language is vital for this input. Within a classroom without interaction between teachers and learners themselves, it is unnecessary to expect production in the target language (Lightbrown & Spada, 1999). Vygotsky (1978) underlines the necessity of interaction in L2 and coins the term Zone of Proximal Development which is established by means of interaction. Interaction is fundamental for authentic communication. The goal of each language class is to foster interaction in L2. Learners' L2 willingness to communicate is a key point for this purpose. The term Willingness to

Communicate (WTC) is originally coming from the term “Unwillingness to Communicate” which was coined by Burgoon (1976) within the field of the first language. As for Willingness to Communicate, McCroskey (1997) was the first researcher to introduce the term to the literature. The term L2 WTC was coined by MacIntyre, et al (1998, p. 547) with a definition of "a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using an L2". They suggested the Heuristic Model including factors affecting the L2 WTC. The model consists of six layers that are grouped as situational and individual variables. While situational variables are considered to change in accordance with a specific context at a specific time, individual variables are considered more stable characteristics of individuals in any context MacIntyre, et al (1998). In the Heuristic (pyramid) Model, situational variables are located at the top since they were considered more effective on L2 WTC rather than individual variables. Examining the model in detail displays the complex structure of willingness to communicate in L2. According to Kim (2004), the L2 WTC of undergraduate students was directly influenced by their self-confidence and motivation. Çetinkaya (2005) reported similar results to Kim (2005). Tuyen and Loan (2019) categorize the factors affecting L2 WTC into psychological and situational factors. Psychological factors are L2 Self-Confidence, Perceived Communicative Competence, L2 Learning Anxiety, Learners' Motivation, and Learners' Personality. As for situational variables, task types, topics, teacher roles, and classroom atmosphere, are included in the group. L2 Self-Confidence is considered the most powerful determinant of L2 WTC as it can cause anxiety or help perceived competence (MacIntyre et al. 1998). Perceived Communicative Competence is the perception of the ability to use L2 to another user of L2. L2 Learning Anxiety is seen as a factor hindering or limiting the use of L2. It can be affected by past or present experiences in the L2 learning process (Gardner & MacIntyre, 1991). According to Gardner (1985), motivation is the effort made by learners to learn a language with the help of their willingness. McCroskey and Richmond (1990) state that introverted and extroverted personalities influence the willingness to communicate in both languages. Taking into situational factors affecting L2 WTC, Peng (2012) claims that task nature difficulty level and the time permission are influential for learners. According to MacIntyre et al. (1998), familiarization with topics in the classroom increases learners' confidence and promotes L2 WTC. It is inevitable to accept that teachers have a pivotal role in language learning. MacIntyre et al. (2001) emphasize the significance of teaching styles, classroom procedures, and verbal and nonverbal behaviours that can predict learners' anxiety and confidence. Lastly, the classroom atmosphere is thought of as a factor that can encourage learner participation. Peng (2012) states a warm classroom atmosphere gets learners to have higher levels of L2 WTC.

Goleman (1998) suggests that gender is not a determinant of overall emotional intelligence and adds each gender can distinguish between subcomponents of EI. Aquino (2003) and Brown and Schutte (2006) claims there are no differences between males and females in overall EI. The previous studies are in line with the beforementioned findings (Bracket & Mayer, 2003; Çakan & Altun, 2005; Şakrak, 2009; Meshkat & Nejati, 2017; Ateş, 2019). In contrast, there are also many studies reporting gender as a determinant of EI. In a different context, females were found having higher EI scores than males (Mayer & Geher, 1996; Mayer et al., 1999; Petrides & Furnham, 2000; Costa, et al., 2001; Mandell & Pherwani, 2003; Van Rooy et al., 2005; Domakani et al., 2014; Cabello et al., 2016). Considering the Turkish context, the studies also indicated that females outscored males in overall EI (Dayıoğlu & Türüt-Aşık, 2007; Ergün, 2011). Within the scope of ELT, it is also controversial if gender is a factor predicting L2 WTC.

According to Gardner (1985), attitudes of female language learners are more positive than males. In addition, Worrall and Tsarna (1987) and Smith (1997) state similar results to Gardner. Wright (1999) reports that gender is an effective factor in the language learning process. Baker and MacIntyre (2000) also report females as more communicative in L2 than males. However, previously conducted studies assert that gender is not a predictor for WTC in L2 (Valadi et al., 2015; Hişmanoğlu & Özüdoğru, 2017; Ekin, 2018; Uyanık, 2018). In the relevant literature, the studies investigating the relationship between EI, L2 WTC and gender are very rare and only after 2000. Ghalani and Pahlavani (2019) report no gender difference and positively correlated EI and WTC in Iranian EFL setting. A positive correlation between L2 WTC and EI by Tabatabaei and Jamshidifar (2013) and female students had higher scores than males (Alavinia & Alikhani, 2014; Janfeshan & Nazeri, 2014; Gholami, 2015). A positive correlation between the variables is also reported (Ketabdar et al., 2014; Amini & Sabber, 2015; Vahedi & Fatemi, 2015). Rahbar et al. (2016) associated EI with WTC outside the classroom. In this sense, there is a need to investigate the relationship between EFL learners' L2 WTC and EI in terms of their genders. The current study aims at finding this relationship because of the gap in the literature and answer the following research questions:

- What is the relationship between EFL students' EI and genders in prep. schools?
- Is gender a statistically significant factor affecting L2 WTC in prep schools?
- What is the correlation between EFL students' EI and L2 WTC regarding gender in prep. schools?

Methodology

Research Model

This study aimed at discovering if EI and L2 WTC were correlational in terms of the gender of EFL students studying at a foundation university. According to Creswell (2014), estimating scores and the degree of relations among variables are uncovered with the help of correlational designs. Besides, descriptive studies can help to identify features of a phenomenon (Mertler, 2014). For this reason, this study was designed as a descriptive and correlational study and the quantitative research methods were utilized. The participants were asked to fill out two scales and a piece of demographic information. The scales were the Bar-on Emotional Quotient Inventory- EQ-i Adapted Version (Bar-On, 2003) and the L2 WTC Scale (MacIntyre et al, 2001). They were presented in the participants' native language to get more reliable data. SPSS v.22 software was employed to analyse the quantitative data.

Population and Sample

This study was carried out with 120 students studying at an English prep school of a foundation university in Turkey recruited for this study. 50 participants (41.6%) were male, and 70 participants (58.4%) were female. The students were expected to complete an Intensive English Preparatory Programme that involves levels from A1 to B2. Students from all levels except for A1 were included in the study and the simple random sampling procedure was applied which is the most reliable sampling for quantitative studies (Creswell, 2014).

Data Collection Tools

To obtain data for the study, two 5-point Likert scales, from strongly disagree to strongly agree, were used. The first scale was an adapted version of the Bar-On EQ-i (2003) which is filled out self-reportedly. The scale consists of five subscales that are intrapersonal,

interpersonal, adaptability, stress management and general mood. There were 45 items in total: 12 items for intrapersonal, 9 items for interpersonal, 9 items for adaptability, 8 items for stress management, and 7 items for general mood. 18 out of 45 were the items requiring reverse scoring. The other scale was L2 WTC Scale (MacIntyre et al, 2001). This scale measures the L2 WTC inside and outside the classroom and consists of 27 items and evaluates the frequency of time regarding choices of learners.

Analysis of Data

SPSS v.22 software was employed to analyse the obtained data. After transferring the data into the software, reverse scoring was applied for the required items. Then, a normality test was conducted to decide whether the obtained data were distributed parametrically or nonparametrically. The normality test computed skewness and kurtosis values, and the data were counted as normally distributed. Because it is counted as parametric if the values are between -1 and +1 (Hair et al., 2017) and it was so for these data. That is why parametric statistics were utilized. Each individual's total scores were calculated. To answer research questions, Pearson Correlational Analysis and independent-sample t-test were used.

Findings

To find out statistically significant correlations and differences between the Turkish EFL students' EI and L2 WTC in terms of their genders, Pearson Correlation Analysis and independent sample t-tests were conducted.

The Relationship between EI and Gender

Table 1. T-test on Emotional Quotient, Its Scales and Gender

n=120	Gender	Score	S.D.	t	p
Emotional Quotient (Total)	Male	160.39	17.64	-.626	.532
	Female	162.27	15.21		
Intrapersonal	Male	45.20	6.73	-.448	.655
	Female	45.68	5.15		
Interpersonal	Male	33.90	5.05	-2.381	.019
	Female	35.94	4.32		
Adaptability	Male	31.00	4.01	-.706	.482
	Female	31.52	4.00		
Stress Management	Male	24.24	3.59	1.804	.074
	Female	22.94	4.09		
General Mood	Male	26.06	4.88	-.157	.876
	Female	26.19	4.15		

According to table 1, no statistically significant difference was detected between male and female groups in terms of EQ scores ($p>0.05$). Only Interpersonal Skills were found statistically and significantly different between genders. Female students ($M=35.94$, $SD=4.32$) outscored male students ($M=33.90$, $SD=5.05$) in terms of their interpersonal skills ($p<0.05$).

The Relationship between L2 WTC and Gender

Table 2. T-test on L2 Willingness to Communicate, Its Scales and Gender

n=120	Gender	Score	S.D.	t	p
Willingness to Communicate (Total)	Male	71.90	23.59	-2.594	.011
	Female	83.91	26.12		
Speaking	Male	23.18	7.80	-1.275	.205
	Female	25.07	8.23		
Reading	Male	16.22	6.51	-2.974	.004
	Female	19.68	6.16		
Writing	Male	16.84	7.73	-2.522	.013
	Female	20.78	9.35		
Comprehension	Male	15.67	4.82	-3.054	.003
	Female	18.38	4.80		

Table 2 presents the independent sample t-test results for uncovering the differences between female and male EFL students' L2 WTC. When the results were evaluated, there was a statistically significant difference between total L2 WTC scores of male and female groups. Female EFL students (M=83.91, SD=26.12) outperformed male EFL students (M=71.70, SD=23.59) in terms of their total L2 WTC scores ($p<0.05$). In addition, there were statistically significant differences between male and female students in terms of willingness to read, write and comprehend in L2 ($p<0.05$). Female students had higher scores than male students. However, there was no significant difference between the two groups regarding willingness to speak in L2.

The Correlation between EI and L2 WTC in terms of Gender

Table 3 reports that for male EFL students, there were positive correlations between the followings ($p<0.05$):

- willingness to speak and their levels of willingness to read, to write, to comprehend,
- willingness to read and their levels of willingness to write and comprehend,
- willingness to write and their levels of willingness to comprehend,
- intrapersonal and their levels of interpersonal, adaptability and general mood emotional intelligence,
- interpersonal and their levels of adaptability and general mood emotional intelligence,
- adaptability and their levels of stress management and general mood emotional intelligence,
- stress management and their levels of general mood emotional intelligence

Table 3 also presents that there were negative correlations between the followings ($p<0.05$):

- willingness to communicate (total) and their levels of intrapersonal emotional intelligence,
- willingness to read and their levels of intrapersonal emotional intelligence,
- willingness to write and EQ (total) and their levels of intrapersonal emotional intelligence

Table 3. Correlation between Emotional Quotient, Willingness to Communicate and Their Subscales (Males)

n=51	WTC total	Speak	Read	Write	Compr.	EQ Total	Intra Pers.	Inter Pers.	Adapt.	Stress Man.
------	-----------	-------	------	-------	--------	----------	-------------	-------------	--------	-------------

Speak	<i>r</i>	.879*								
	<i>p</i>	.0005								
Read	<i>r</i>	.935*	.793**							
	<i>p</i>	.0005	.0005							
Write	<i>r</i>	.879*	.636**	.771**						
	<i>p</i>	.0005	.0005	.0005						
Compr.	<i>r</i>	.799*	.592**	.704	.625**					
	<i>p</i>	.0005	.0005	.0005	.0005					
EQ total	<i>r</i>	-.198	-.027	-.255	-.294*	-.108				
	<i>p</i>	.164	.853	.071	.036	.449				
Intra Pers.	<i>r</i>	-.317	-.158	-.358*	-.437*	-.136	.801**			
	<i>p</i>	.024	.267	.015	.001	.340	.0005			
Inter Pers.	<i>r</i>	-.137	-.042	-.147	-.252	-.001	.739**	.482**		
	<i>p</i>	.337	.771	.304	.074	.992	.0005	.0005		
Adapt.	<i>r</i>	-.095	.066	-.181	-.125	-.125	.713**	.411**	.405**	
	<i>p</i>	.508	.646	.203	.381	.380	.0005	.003	.003	
Stress Man.	<i>r</i>	-.007	.053	-.075	.010	-.035	.491**	.117	.190	.482**
	<i>p</i>	.961	.713	.601	.944	.809	.0005	.415	.181	.0005
General Mood	<i>r</i>	-.054	.073	-.101	-.106	-.074	.800**	.596**	.501**	.419**
	<i>p</i>	.709	.612	.483	.458	.606	.0005	.0005	.0005	.002
										.286*
										.042

According to table 4, There was no negative correlation found between female EFL students' levels of WTC and EQ or their subscales. However, there was a significant positive correlation between the scales that female EFL students filled out ($p < 0.05$):

- WTC (total) and their levels of all WTC subscales and level of general mood emotional intelligence,
- willingness to speak and their levels of willingness to read, to write and to comprehend and level of adaptability emotional intelligence,
- willingness to read and their levels of willingness to write and comprehend,
- willingness to write and their levels of willingness to comprehend and general mood emotional intelligence,
- willingness to comprehend and their level of general mood emotional intelligence,
- "EQ (total) and each sub-scale

Table 4. Correlation between Emotional Quotient, Willingness to Communicate and Their Subscales (Females)

n=69		WTC total	Speak	Read	Write	Compr.	EQ Total	Intra Pers.	Inter Pers.	Ada-pt.	Stress Man.
Speak	<i>r</i>	.916*									
	<i>p</i>	.0005									
Read	<i>r</i>	.915*	.783*								
	<i>p</i>	.0005	.0005								
Write	<i>r</i>	.930*	.766*	.806*							
	<i>p</i>	.0005	.0005	.0005							
Compr.	<i>r</i>	.885*	.773*	.783*	.762*						
	<i>p</i>	.0005	.0005	.0005	.0005						
EQ total	<i>r</i>	.180	.207	.149	.150	.139					
	<i>p</i>	.139	.087	.220	.219	.254					

Intra	<i>r</i>	.128	.114	.108	.123	.125	.781*				
Pers.	<i>p</i>	.293	.350	.377	.315	.308	.0005				
Inter	<i>r</i>	.096	.163	.066	.057	.045	.589*	.352*			
Pers.	<i>p</i>	.434	.180	.589	.643	.713	.0005	.003			
Adapt.	<i>r</i>	.215	.255*	.167	.172	.180	.798*	.481**	.386*		
	<i>p</i>	.077	.034	.171	.157	.138	.0005	.0005	.001		
Stress	<i>r</i>	-.053	.025	-.017	-.095	-.128	.539*	.168	.071	.412*	
Man.	<i>p</i>	.662	.838	.889	.439	.295	.0005	.169	.564	.0005	
General	<i>r</i>	.246*	.178	.201	.264*	.261*	.782*	.624**	.238*	.554*	.312*
Mood	<i>p</i>	.042	.144	.098	.028	.031	.0005	.0005	.048	.0005	.009

Discussion, Conclusion, Recommendation and Limitations

This study was meant to dissolve the link between the Turkish EFL students' willingness to communicate and EI in terms of gender. Firstly, the findings indicated that gender was not a determinant of EFL students' overall levels of emotional intelligence. However, considering subscales of emotional intelligence, female students scored better only in terms of interpersonal skills. The rest of the subscales of EI were not found as affected by gender. Prior studies point out that the effect of gender on these variables is controversial. The results of this study will now be compared to the findings of previous work. The results are in partly line with the findings of the studies in different contexts that did not find there was a statistically significant difference between females and males concerning overall EI (Bar-On, 1997; Goleman, 1998; Aquino, 2003; Brackett & Mayer, 2003; Brown & Schutte, 2006). In addition, they are partly in line with one study that found even though it was not statistically significant, females outscored males for self-awareness, interpersonal skills, and self-esteem (Meshkat & Nejati, 2017). In the Turkish context, the results are also controversial. In the studies conducted in different contexts with different participants, gender was not found as a determinant of overall EI (Çakan & Altun, 2005; Şakrak, 2009; Ateş, 2019). In contrast, the study conducted by Sutarso et al. (1996) contradicted the results of this study and reported that there is a differentiation between the genders, and females outperformed in overall emotional intelligence, self-awareness, and compassion. However, the findings of the current study are not supported by the previous studies which clearly stated that gender influenced overall EI and female groups performed better (Petrides & Furnham, 2000; Costa et al., 2001; Van Rooy et al., 2005; Domakani et al., 2014; Cabello et al., 2016). In the educational context, females scored significantly better than males in overall EI according to the findings of several studies (Dayıoğlu & Türüt-Aşık, 2007; Ergün, 2011). In opposition to these findings, one study indicated that male students scored higher than female students in overall EI in the Iranian context (Zohrevand; 2010).

Secondly, according to the findings of the study, gender was found as a factor predicting overall L2 WTC and its subscales except for willingness to speak. The results indicated that the Turkish female EFL students were statistically and significantly more willing to speak in the target language than the Turkish male EFL learners. In the relevant literature, there are similarities and differences between the findings. Many studies showed that female students tended to communicate in L2 more than male students, which is in line with the findings of the current study (Gardner, 1985; Worrall & Tsarna, 1987; Smith, 1997; Wright, 1999; Baker & MacIntyre, 2000; Alavinia & Alikhani, 2014). However, there are also findings of studies reporting that gender was not a determination of L2 WTC, and these findings contradict the

findings of the current studies (Valadi et al., 2015; Hişmanoğlu & Özüdoğru, 2017; Ekin, 2018; Uyanık, 2018).

Lastly, the correlation between the Turkish EFL students' EI and L2 WTC concerning gender was questioned. Both L2 WTC and EI were positively correlated with their subscales for each gender. However, these intercorrelations showed differences depending on gender. In addition, the results of male groups indicated that there were negative correlations between subscales of EI and L2 WTC, and it is important to note that not all subscales of the two variables were correlated with each other at all. There were also insignificant correlations ($p>0.05$). Previous studies have demonstrated that there was a positive relationship between L2 WTC and EI (Tabatabaei & Jamshidifar, 2013; Alavinia & Alikhani, 2014; Janfeshan & Nazeri, 2014; Ketabdar et al., 2014; Amini & Sabber, 2015; Gholami, 2015; Vahedi & Fatemi, 2015; Rahbar et al, 2016).

The findings are significant regarding pedagogical implications in an EFL setting. The combination of the findings provides some support for considering L2 WTC and EI of learners in EFL classrooms. According to MacIntyre et al. (1998) language has a significant role in fostering students' willingness to communicate. Accordingly, learners' differences based on their EI have also a crucial role in language learning. Since there might be variations in the levels of learners' L2 WTC and EI, teaching practices must be planned appropriately for each learner's differences. For this reason, teachers and other stakeholders must be aware of the importance of factors affecting teaching practice. In this sense, before starting the teacher process, it will be the first step to identify learner profiles to design effective lesson plans. To illustrate, for the learners with higher levels of interpersonal skills or higher levels of willingness to speak, group work, and pair work are going to work well and increase interaction among learners. In a crowded classroom, where it is hard for teachers to deal with each student one by one, providing groups with some communicative tasks will help both teachers with time management and students to interact communicatively. Identifying learner profiles will aid teachers to be aware of students' learning strategies and it will affect teaching strategies that cover the decisions of using appropriate contexts, scaffolding strategies, materials, extra-curricular activities, etc. For students who have lower levels of stress management skills, a less stressful classroom environment must be designed, and students ensure that it is okay to make mistakes during the process, which will encourage them to be risk-takers.

Considering the Turkish EFL context, prep school students are required to master the English language to continue in their department. However, it is observed that most of them are unwilling to participate in classroom activities, especially the ones with lower levels of language proficiency. To manage this situation, the importance of rapport and positive feedback rises to lower their affective filters. Creating real-life context engaging students in the learning raises their interest and motivates them to participate in their learning. It is important to note that communicating in a language does not mean being able to only speak in that language. It requires to be able to write, listen in that language and be able to comprehend what you hear. In this sense, classroom activities must aim to develop all aspects of the target language. According to Chang (2008), EI can be developed and making students aware of it will help develop their emotional intelligence. Panju (2008) suggests that there are

many activities and strategies to foster EI skills including real-life tasks, stories, and role-playing activities that allow them to express their emotions and comprehend others' emotions.

Although this study was applied in the context of English preparatory classes, it is an undeniable fact that emotional intelligence is important for every individual regardless of the context and age. Moreover, it is consistent with many findings that the willingness to communicate in English in each context in which English is taught as a foreign language in Turkey varies due to various reasons. From this point of view, the possibility of emotional intelligence playing an active role in the L2 WTC of young, young adult or adult learner groups cannot be excluded in various contexts such as primary education, secondary schools or English Language Courses. Precisely for this reason, it is important to evaluate the results of this study as it can be a source or starting point for obtaining educational implications not only for the English Preparatory student groups but also for the other aforementioned learner groups. In addition to the result of the study, the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning can be used as a guide. CASEL is an entrusted association for teachers and policymakers to enhance social and emotional learning in schools and instructs EI Teacher workshops to enable educators to raise their awareness of the importance of emotions and be able to apprehend and manage them in the learning and teaching process.

The current study has some limitations. Firstly, it was conducted at one foundation university with 120 prep students, and this limited the profiles of learners. Secondly, only quantitative methods were utilized. Although it helped generalize, it hindered reaching specific details of participants in L2 WTC and EI. In addition, because the scales were filled-out self-reportedly, participants might have felt hiding the real answers for any items. Within this context, it is suggested that the association of L2 WTC and EI should be investigated in different contexts and make use of mixed methods to obtain data. Interviews and observations after collecting quantitative data ensure the self-reported scales/questionnaire results. Lastly, it is strongly recommended that the causal relationship between variables must be focused on.

REFERENCES

- Alavinia, P. & Alikhani, M. A. (2014). Willingness to communicate reappraised in the light of emotional intelligence and gender differences. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 98: 143-152.
- Amini, F. A. & Sabber, Z. (2015). On the Relationship between Willingness to Communicate and Emotional Intelligence: a Case of Iranian EFL Learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(3): 36–45.
- Aquino, A. E. (2003). *Gender differences and age in a group of web browsers' emotional intelligence* (Unpublished thesis). Universidad Inca Graciliano de la Vega, Lima, Peru.
- Ateş, A. (2019). The impact of the emotional intelligence of learners of Turkish as a foreign language on reading comprehension skills and reading anxiety. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2): 571–579. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070230>
- Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2): 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?. *Perspectives in Education*, 21(4): 3-13.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18: 13-25.
- Binet, A. (1975). *Modern ideas about children* (S. Heisler, Trans.). Menlo Park, CA. (Original work published 1909).
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9): 1147-1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Brown, R. F. & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6): 585–593. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.05.001>
- Burgoon, J. K. (1976). The Unwillingness-to-Communicate Scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43(1): 60–69. <https://doi.org/10.1080/03637757609375916>
- Cabello, R. et al. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9): 1486–1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Carvalho, J. & Colvin, A. D. (2015). Emotional Intelligence and Academic Success among Low Income College Students. *International Journal of Education and Social Science*, 2(3): 35- 42.
- Chang, K. B. T. (2008). Can we improve emotional intelligence? Addressing the positive psychology goal of enhancing strengths, (336). In J. C. Cassady, M. A. Eissa (Eds.), *Counterpoints: Studies in the postmodern theory of education. Emotional intelligence: Perspectives on educational and positive psychology*, Peter Lang Publishing, 25–45.
- Cianciolo, A. T. & Sternberg, R. J. (2004). *A brief history of intelligence*. Malden, MA: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470693988>
- Costa, P. T. et al. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2): 322–331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (Pearson New International Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Çakan, M. & Altun, S. A. (2005). Adaptation of an emotional intelligence scale for Turkish educators. *International Education Journal*, 6(3): 367-372.
- Çetinkaya, Y. B. (2005). *Turkish college students' willingness to communicate in English as a foreign Language* (Unpublished PhD Dissertation). Ohio State University, Ohio, USA.
- Dayıoğlu, M. & Türüt-Aşık, S. (2007). Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey. *High Educ* 53: 255–277 <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2464-6>
- Domakani, M. et al. (2014). L2 Learners' Affect and Pragmatic Performance: A Focus on Emotional Intelligence and Gender Dimensions. *Research in Applied Linguistics*, 5(2): 149-174.
- Durgut, M. et al. (2013). The Impact of Emotional Intelligence on the Achievement of Accounting Subject. *International Journal of Business and Social Science*, 4(13): 64–71.

- Eagan, M. Kevin & Jaeger, Audrey J. (2007). Exploring the value of emotional intelligence: a means to improve academic performance. *NASPA Journal*, 44(3): 512- 537. DOI: [10.2202/1949-6605.1834](https://doi.org/10.2202/1949-6605.1834)
- Ekin, S. (2018). *The effect of vision/imagery capacity of the foreign language learners on their willingness to communicate* (Unpublished Master Thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Ergün, E. (2011). *An Investigation into the Relationship between Emotional Intelligence Skills and Foreign Language Anxiety of Students at a Private University* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between emotional intelligence and AA in medical science students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30: 1461–1466. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.283>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in Second Language Acquisition*, 57-72.
- Ghalani, L. & Pahlavani, P. (2019). Iranian EFL Learners' Social Intelligence (SI) and Willingness to Communicate (WTC): The Relationship and Difference across Gender. *International Journal of Research in English Education*, 4(3): 55–69. DOI: [10.29252/ijree.4.3.55](https://doi.org/10.29252/ijree.4.3.55)
- Gholami, L. (2015). Willingness to Communicate and its Relationship with Emotional Intelligence and Gender Differences. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 52(February): 87–94. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.52.87>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligences*. New York: Bantam Books.
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. (2017), *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, 2nd edition, Sage, Thousand Oaks, CA
- Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY: Free Press.
- Hişmanoğlu, M. & Özüdoğru, F. (2017). An investigation of university students' willingness to communicate in English in relation to some learner variables. *Karabük University Journal of Institute of Social Sciences*, 7(2): 449-461.
- Janfeshan, K. & Nazeri, M. (2014). Emotional Intelligence and Its Relation to Willingness to Communicate Among Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(3): 29-41.
- Ketabdar, Z. et al. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence and Willingness to Communicate among EFL Learners. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 3(1): 637–650.
- Kim, S. J. (2004). *Exploring willingness to communicate (WTC) in English among Korean EFL students in Korea: WTC as a predictor of success in second language acquisition* (Unpublished PhD Dissertation). Ohio State University, Ohio, USA. <https://etd.ohiolink.edu/> [1st July 2020]
- Krashen S. (1982). *Principles and Practices of Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Lightbrown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, P. et al. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(iv): 545-562.

- MacIntyre, P. et al. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies on Second Language Acquisition*, 23(3): 369-388.
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3): 387-404. <https://doi.org/10.1023/A:1022816409059>
- Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2): 89-114. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, 3-31.
- Mayer, J. D. et al. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4): 267-298. [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D. et al. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, Cambridge University Press, 396-420. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety* 5(2): 19-37. <https://doi.org/10.1080/08824098809359810>
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, D. M. Sonadre (Eds.), *Avoiding Communication: Shyness, Reticence, and Communication Apprehension (2nd ed.)*, Cresskill, NJ: Hampton Press, 75-108.
- Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Meshkat, M. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Success. *Technology of Education*, 5(3): 201-205.
- Meshkat, M. & Nejati, R. (2017). Does Emotional Intelligence Depend on Gender? A Study on Undergraduate English Majors of Three Iranian Universities. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- Panju, M. (2008). *7 successful strategies to promote emotional intelligence in the classroom*. Britain: The Continuum International Publishing Group.
- Peng, J. (2012). Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, 40(2): 203-213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.02.002>
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (2000): 313-320.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6): 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17(1): 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Piaget, J. (1963, 2001). *The psychology of intelligence*. New York: Routledge.
- Rahbar, B. et al. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Willingness to Communicate among Iranian Intermediate EFL Learners. *Journal of Language Teaching: Theory and Practice*, 2(3): 10-17.

- Smith, T.E. (1997). Adolescent gender differences in time alone and time devoted to conversation. *Adolescence*, 32(126): 483-496.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.
- Sutarso, T. et al. (1996). Effect of gender and GPA on emotional intelligence. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, 18. <https://eric.ed.gov/?id=ED406410> [1st July 2020]
- Şakrak, G. (2009). *The Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Anxiety in Turkish EFL Students* (Unpublished Master Thesis). Bilkent University, Graduate School of Education, Ankara.
- Tabatabaei, O. & Jamshidifar, M. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence and Willingness to Communicate among EFL Learners. *International Journal of English Language Education*, 2(1), 90. <https://doi.org/10.5296/ijele.v2i1.4650>
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thorndike, E. L. (1926). *The measurement of intelligence*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tuyen, L. Van, & Loan, T. T. T. (2019). Factors Affecting EFL Students' Willingness to Communicate in Speaking Classes at the Vietnamese Tertiary Level. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 4(2): 252–262. <https://doi.org/10.22161/ijels.4.2.10>
- Uyanık, B. (2018). *The Relationship between students' willingness to communicate and motivation: An ESP case at a tertiary program in Turkey* (Unpublished Master Thesis). Gazi University, Ankara.
- Vahedi, V. S. & Fatemi, A. H. (2015). The Role of Emotional Intelligence and Tolerance of Ambiguity in Academic Iranian EFL Learners' Willingness to Communicate. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1): 178. <https://doi.org/10.17507/jltr.0701.20>
- Valadi, A. et al. (2015). The relationship between language learners' willingness to communicate and their oral language proficiency with regard to gender differences. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(5): 147–153. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.5p.147>
- Van Rooy, D. L. et al. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3): 689–700. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.023>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence*. (3rd ed.). Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Worrall, N. & Tsarna, H. (1987). Teachers' reported practices towards girls and boys in science and languages. *British Journal of Educational Psychology*, 57(3): 300–312. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1987.tb00859.x>
- Wright, M. (1999). Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*, 41(2): 197-208. <https://doi.org/10.1080/0013188990410207>
- Zahed-Babelan, A. & Moenikia, M. (2010). The role of emotional intelligence in predicting students' AA in distance education system. *Procedia - Social and*
- Zohrevand, R. (2010). A comparison of self-efficacy, emotional intelligence, gender beliefs, gender satisfaction of females and males in predicting their AA. *Motalleat Ravanshenakhti*, 6: 46-73.

COVID-19 Sürecinde Okul Öncesi Çocukların Sosyal ve Duygusal Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*

Hülya GÜLAY OGELMAN^a

Hatice ERTEN SARIKAYA^b

Hande GÜNGÖR^c

Özet

Gelişim, kalıtım ile çevrenin etkileşimi doğrultusunda devamlılığını sağlar. Çevreden gelebilecek tüm değişimlerin (olumlu-olumsuz), gelişimi etkileyeceği söylenebilir. Günümüzde yaşanan COVID 19 pandemisi yaklaşık iki yıldır sıklıkla dile getirilen çevresel etkilerdendir. Bu araştırmada, pandemi kısıtlamalarının büyük bir bölümü kaldırılmış olsa da halen devam eden COVID 19 sürecinde 36-60 ay çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Yöntem olarak ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Örneklem grubunda, Denizli ili Pamukkale ilçesinde bağımsız anaokuluna devam eden 87'si kız (%51.2), 83'ü erkek (%48.8) 170 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada üç veri toplama aracı bulunmaktadır: Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ve Duygu Düzenleme Ölçeği. Araştırmadan şu bulgular elde edilmiştir: Küçük çocukların duygu düzenleme becerileri ile sosyal becerilerinin üç alt boyutu arasında yüksek düzeyde olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Çocukların değişkenlik/olumsuzluk düzeyleri ile sosyal becerilerden başlangıç becerileri ve arkadaşlık becerileri arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki söz konusudur. Sosyal beceri alt boyutları ile duygu düzenleme beceri alt boyutu puanları, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Duygu düzenleme beceri alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk puanları, kızların lehine cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Duygusal Yeterlilik, Sosyal Beceri, Duygu Düzenleme, Okul Öncesi, COVID 19.

Evaluation of the social and emotional competences of pre-school children in the COVID-19

Abstract

Development ensures its continuity with the interaction of heredity and environment. It can be said that all changes (positive and negative) that may come from the environment will affect the development. COVID 19 pandemic is one of the important environmental factors affecting the development for over

* Bu çalışma, 01-03.12.2021 tarihlerinde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "III. INTERNATIONAL EDUCATION RESEARCH AND TEACHER EDUCATION" kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

^a Prof. Dr., Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Sinop Üniversitesi, Sinop/Türkiye, ORCID No: 0000-0002-4245-0208, ogelman@sinop.edu.tr

^b Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli/Türkiye, ORCID No: 0000-0003-0367-6607, hatice_0417@hotmail.com

^c Dr. Öğr. Üyesi, Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli/Türkiye, ORCID No: 0000-0002-3016-1775, hgungor@pau.edu.tr

two years. This study is aimed to evaluate the social and emotional competencies of 36-60 month-old children in the on going COVID 19 process, although most of the pandemic restrictions have been lifted. This research was carried out using one of the quantitative research methods, i.e., the relational survey model. The sample group of the study consisted of 170 children, i.e., 87 girls (51.2%) and 83 boys (48.8%), attending independent preschool in the district of Pamukkale in Denizli. In the research, data collection tools used were Preschool Social Skills Assessment Scale, Emotion Regulation Scale and Personal Information Form. The results indicates that there is a high level of positive correlation among children's emotion regulation skills and social skills, initial skills, academic support skills and friendship skills, while there is a negative significant relationship among children's lability/negativity levels and two sub categories skills of social skills; namely, initial skills and friendship skills.

Keywords: Social emotional competencies, social skills, emotional regulation, preschool, COVID 19.

Extended Abstract

Introduction

Young children may have difficulty understanding causality compared to adults due to their developmental characteristics (Vasileva, Alisic, & De Young, 2021). Therefore, this age group is significantly affected by events like pandemics and natural disasters (Akoğlu and Karaaslan, 2020). Imran, Zeshan, and Pervaiz (2020) state that preschool children commonly display incompatible behaviors with their age and developmental level, such as difficulty concentrating on the game, reluctance, thumb sucking and desire to use a baby bottle in situations such as pandemics. Vasileva, Alisic, and De Young (2021) stated that they observed COVID-19 in the speeches, plays, and drawings of preschool children in their research and that this process causes anxiety in children's increased arousal, vigilance, avoidance, and attachment seeking behaviors.

This study aims to evaluate the social/emotional competencies of 36-60 month-old children in the ongoing COVID 19 process, although most of the pandemic restrictions have been lifted. The sub-problems of the research are:

- What are the levels of sub-dimensions of preschool children's social skills?
- What are the levels of emotion regulation sub-dimensions of children?
- Is there a statistically significant relationship between preschool children's emotion regulation and social skills sub-dimensions?
- Is there a statistically significant relationship between preschool children's lability/negativity sub-dimension of emotion regulation scale and social skills sub-dimensions?
- Do the preschool children's emotion regulation sub-dimensions show statistically significant differences according to gender?
- Do the preschool children's social skills sub-dimensions show a statistically significant difference based on gender?

Method

This research aims to evaluate the social and emotional competencies of 36–60-month-old children using the relational survey model.

The study's sample group was selected by a simple random sampling method among 36-60-month-old children attending independent kindergarten in Pamukkale district of Denizli province. Accordingly, 170 children, 87 (51.2%) girls and 83 (48.8%) boys participated in the sample group. It was determined that all children participating in the study showed typical development characteristics according to the teachers' opinions and did not come from a divorced family.

There are three data collection tools in the study:

Personal Information form is developed by the researcher to determine demographic information such as month group of the participants, gender, educational status of the parents, etc.

Preschool Social Skills Assessment Scale (PSSAS): In the study, the "PSSAS", which was developed by Ömeroğlu and colleagues (2014) and conducted a normative study in Turkey, was used to evaluate the social skill levels of children.

Emotion Regulation Scale (Teacher Form): The *Emotion Regulation Scale* was adapted into Turkish by Batum and Yağmurlu (2007) and was developed by Shields and Cicchetti (1997). The scale consists of two sub-dimensions, "Emotion Regulation" "Lability/Negativity," which evaluates preschool and school children's emotional states, their regulation of emotions, and their expression of emotions according to environmental conditions.

The data collection process was initiated after the children's consent to participate in the study was obtained from their parents. The measurement tools used in the study were given to the classroom teachers by the researcher, and the teachers were asked to fill in the *PSSAS* and *Emotion Regulation Scale* for the children in their classes based on their observations.

SPSS 22.0 statistical program was used for the analysis of the data obtained in the study.

Findings and Discussion

According to the study's findings, it was determined that there was a high level of a positive and significant relationship between emotion regulation skills and initial skills, academic support skills, and friendship skills. According to this result, as young children's emotion regulation skills increase, social skills such as initial skills, academic support skills, and friendship skills increase; As emotion regulation skills decrease, social skills decrease. There is a significant negative correlation between the lability/negativity characteristic of young children's emotions and their initial talents and friendship skills. As children's lability/negativity feature decreases, their emotions, initial skills, and friendship skills increase, and as the lability/negativity feature increases, initial skills and friendship skills decrease. These findings are in line with some information in the literature. For example, Ashiabi (2007) stated that social, emotional competence consists of skills such as empathy, problem-solving, positive social interaction, and self-regulation so that skills support and strengthen each other and positively affect social, emotional competence. Junge, Valkenburg, Dekovic and Branje (2020) stated that social competence also requires various skills from the field of emotional development, such as perspective-taking and emotion regulation.

In the study, no significant relationship was found between emotion regulation skills and the ability to manage emotions, a sub-dimension of social skills. In addition, no significant relationship was found between lability/negativity sub-dimension and academic support skills and ability to manage emotions.

Social skill's sub-dimensions and emotion regulation skill's sub-dimension scores do not differ according to gender. The variability/negativity scores of emotion regulation skill sub-dimensions differ according to gender in favor of girls.

Giriş

Son yıllarda küçük çocuklarla yapılan araştırmalar (Gilliam, 2008; Stacks ve Goff, 2006) okul öncesi eğitim kurumlarındaki davranış sorunlarında (saldırganlık, içe kapanıklık gibi) artış olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle sosyal duygusal yeterlilik ve önemi başta olmak üzere çocukların iyi oluş haline yönelik çalışmalarda da artış görülmektedir (Yoleri, 2021). Sosyal duygusal yeterlilik, çoğunlukla duyguları içeren sosyal etkileşimlerle ilişkilidir. Bunun yanı sıra çocuğun duygusal yeterlilikteki becerisi, sosyal etkileşim ve ilişkilerde bireyin nasıl başarılı olduğunu açıklayabilmektedir (Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2021). Sosyal duygusal yeterlilik, bilişsel, duygusal ve sosyal alanların etkileşim halinde bulunduğu bir dizi beceriler topluluğudur (Gülay Ogelman, Güngör ve Erten Sarıkaya, 2021). Sosyal ve duygusal yeterliliğin, yaşamın ilk yıllarındaki kısa ve uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Örnek olarak, Brant (2019), dört yaş grubu çocuklarla yaptığı boylamsal çalışmada, sosyal ve duygusal yeterlilik becerilerini (öz farkındalık, sosyal açıdan farkında olma, öz düzenleme, iletişim becerileri, sorumluluk alarak karar verme) bir yıl boyunca üç kez ölçümleyerek izlemiştir. Araştırmanın sonuçlarında, davranışları ve duyguları düzenleme, akranlarla ve yetişkinlerle

etkileşim, farklı özellikteki insanlarla iş birliği ve oyun, iyi kararlar alma becerilerinin öz farkındalığı etkilediği belirlenmiştir (Brant, 2019). Sosyal ve duygusal yeterlilik kavramı içerisinde kişiler arası ilişki becerileri, duygu düzenleme, öz düzenleme, planlama, karar verme gibi boyutlar yer almaktadır (Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein ve Gregory, 2002). Bu araştırmada da küçük çocukların sosyal duygusal yeterlilikleri sosyal beceriler ve duygu düzenleme becerileri açısından ele alınacaktır. Sosyal beceriler, sosyal ilişkileri başlatma, devamlılığını sağlama, ilişkiler içerisinde meydana gelebilecek sorunların yapıcı bir şekilde çözülmesini sağlayabilen sözlü ve sözlü olmayan davranışlardır (Gülay ve Akman, 2009). Duygu düzenleme, kişinin hedeflerine ulaşması için duygusal tepkilerini izlemekten, değerlendirmekten ve değiştirmekten sorumlu olan dışsal ve içsel süreçlere denilmektedir (Thompson, 1994). Sosyal beceriler ve duygu düzenleme becerileri yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlar. Okul öncesi dönemdeki gelişim ve öğrenmenin kalıcılığı sosyal beceriler ve duygu düzenleme açısından da geçerlidir (Denham, 2006). Şöyle ki, küçük çocukların okul öncesi dönemde sosyal beceriler ve duygu düzenleme konusunda elde ettiği kaliteli deneyimler, kısa ve uzun süreli olarak gelişimin tüm alanlarını etkileyebilmektedir. Sosyal becerilere sahip olan, duygularını düzenleyebilen çocuklar, akran ilişkilerinde başarılı olup, okula uyum sağlayabilirler, öğretmenle kaliteli ilişkiler geliştirebilir, ilkokula hazırbulunuşluk açısından avantajlı olabilirler (Katz ve McClellan, 1997). Sosyal beceriler ile duygu düzenleme becerileri, sosyal duygusal yeterliliği oluşturan unsurlar olmalarının yanı sıra birbirleri ile etkileşim içinde bulunan kavramlardır (Reyes, Factor ve Scarpa, 2020). Sosyal becerilere sahip çocukların, bakış açısı alma, duygularını tanıma ve uygun bir şekilde ifade etme gibi duygu düzenlemeye yönelik becerilere sahip olma olasılıkları, sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklara göre daha olasıdır. Bu nedenle sosyal duygusal yeterliliğin tüm boyutlarının bir arada, eş zamanlı olarak desteklenmesi önem taşımaktadır. Sosyal becerileri ve duygu düzenlemeyi etkileyen çeşitli değişkenler arasında cinsiyet de yer almaktadır. Konu ile ilgili araştırmalardan bazıları sosyal beceriler ve duygu düzenleme açısından cinsiyetler arasındaki farklılığı vurgularken, bazıları farklılık olmadığını ifade etmektedir. Örnek olarak, Zahn Waxler ve meslektaşları (2008), biyolojik kuramlarda vurgulanan cinsiyetler arasındaki farklılıklara atıfta bulunarak, erkek çocuklarının kızlara göre bebeklik ve okul öncesi dönemde duygusal açıdan uyarılma düzeylerinin daha yüksek olduğunu ancak dil becerilerinin ve engelleyici kontrol düzeylerinin daha düşük olabildiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer örnekte Anme ve meslektaşları (2010), 370 çocuğu 18, 30 ve 42 aylıkken ölçümledikleri bir boylamsal çalışma ile kızların tüm ölçümlerde erkeklere göre sosyal ve duygusal becerilerde anlamlı düzeyde farklılık oluşturacak şekilde yüksek puanlar aldıklarını belirlemişlerdir. Bununla birlikte Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından 4 ile 6 yaş grubu 240 çocuk ile yapılan çalışmada, duygu düzenleme becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılığın belirlenmediği ortaya konulmuştur.

Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda ilerlediği söylenebilir. Çevreden gelebilecek olumlu ya da olumsuz değişimlerin, gelişimi etkileyeceği ifade edilebilir. Bu noktada, yaklaşık iki yıldır çeşitli yoğunluklarda devam eden COVID-19 süreci, çocukların gelişimlerini etkileyen bir çevresel faktör olarak değerlendirilebilir. COVID-19, tüm Dünya'da olduğu gibi ilk vakanın görüldüğü Mart 2020'den bu yana Türkiye'nin de gündeminde önemli bir yer almaktadır. Türkiye'de de, birçok ülkede olduğu gibi, bu süreci kontrol altına alabilmek için okulların kapatıldığı ve zorunlu olmadıkça dışarı çıkışların kısıtlandığı uygulamalar hayata geçirilmiştir. Araştırmalar, bu uygulamaların çeşitli ülkelerde COVID-19

bulaşma sayısını azaltmada etkili olduğunu göstermekle birlikte (Salama, 2020), önlemler ile oluşan bu yeni yaşam tarzı, toplumları etkileyen birçok olumsuz etkileri de beraberinde getirmektedir.

Küçük çocuklar, içinde buldukları gelişim özelliklerinden dolayı yetişkinlere kıyasla nedenselliği anlamakta güçlük yaşayabilirler (Vasileva, Alisic ve De Young, 2021). Bu nedenle, bu yaş grubunun, pandemi, doğal afetler gibi riskli ve tehlikeli olaylarda, ciddi ölçüde etkilenebilen gruplar arasında olduğu düşünülmektedir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Imran, Zeshan ve Pervaiz (2020), pandemi gibi durumlarda küçük çocuklarda yaygın olarak isteksizlik, oyunla ilgili konsantrasyon düşüklüğü, parmak emme, biberon kullanma gibi gerileme davranışlarının görülebildiğini ifade etmektedir. Vasileva, Alisic ve De Young, (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında COVID-19'u okul öncesi dönem çocuklarının konuşmalarında, oyunlarında ve çizimlerinde gözlemlediklerini ayrıca bu sürecin çocuklarda artan uyarılma, ihtiyatlılık, kaçınma ve bağlanma arayışı davranışlarında kaygıya neden olduğu ifade edilmektedir.

Bu araştırmada, pandemi kısıtlamalarının büyük bir bölümü kaldırılmış olsa da halen devam eden COVID-19 sürecinde 36-60 ay çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Küçük çocukların sosyal beceri alt boyutlarının (başlangıç becerileri, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri) düzeyleri nedir?
- Küçük çocukların duygu düzenleme alt boyutlarının (duygu düzenleme ile değişkenlik/olumsuzluk) düzeyleri nedir?
- Küçük çocukların duygu düzenleme alt boyutu ile sosyal beceri alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların duygu düzenleme ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile sosyal beceri alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Küçük çocukların duygu düzenleme alt boyutları (duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk) cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Küçük çocukların sosyal beceri alt boyutları (başlangıç becerileri, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri) puanları, cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

36-60 ay arasındaki çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerinin değerlendirilmesi amacı ile gerçekleştirilen bu çalışma, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Creswell (2017), ilişkisel tarama modelini, iki ya da daha fazla sayıda değişkenler arasındaki birlikte değişim yönelimini veya örüntüsünü belirlemek amacıyla yararlanılan bir istatistik modeli olarak tanımlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklem grubu Denizli ili Pamukkale ilçesinde bağımsız anaokuluna devam eden 36-60 ay çocukları arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Buna göre örneklem grubuna 87'si kız (%51.2), 83'ü erkek (%48.8) 170 çocuk katılmıştır. Çocukların, 86'sı (%50.6) 36-48 ay, 84'ü (%49.4) 48-60 ay aralığındadır. Araştırmaya katılan tüm çocukların öğretmen görüşlerine göre normal gelişim özelliği gösterdikleri, boşanmış aileden gelmedikleri belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi formu, Katılımcıların cinsiyet, ay grubu, anne baba eğitim durumları vb. demografik bilgilerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED): Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerini ortaya koymak için Ömeroğlu ve meslektaşları tarafından 2014 yılında hem geliştirilip hem Türkiye norm çalışması gerçekleştirilen OSBED kullanılmıştır. OSBED; başlangıç becerileri (BB) (12 madde), akademik destek becerileri (ADB) (12 madde), arkadaşlık becerileri (AB) (13 madde) ve duygularını yönetme becerileri (DYB) (12 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Başlangıç becerileri alt boyutu, çocuklar tarafından kolayca öğrenilebilen becerileri kapsamaktadır. Bu alt boyuttaki beceriler diğer sosyal becerilerin kazanılmasında temel teşkil eder. Akademik destek becerileri, çocukların akademik becerilerini desteklemeye yönelik becerileri kapsar. Bu beceriler, çocukların ilköğretim yaşamına geçişte uyumlarını kolaylaştırır. Arkadaşlık becerileri, çocukların olumlu akran etkileşimini geliştiren becerilerdir. Duygularını yönetme becerileri ise çocukların duygularını tanıma ve kontrol etme becerilerini içerir. Öğretmen ya da aile tarafından doldurulabilen ölçek, 5'li likert türünde olup, 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutları için alınabilecek puanlar başlangıç becerileri için en düşük 12, en yüksek 60, akademik destek becerileri için en düşük 12 en yüksek 60, arkadaşlık becerileri için en düşük 13, en yüksek 65 ve duygularını yönetme becerileri için en düşük 12 ve en yüksek 60'tır (Ömeroğlu vd., 2014).

OSBED'in geliştirilme çalışmasında iç tutarlılık katsayısı olarak başlangıç becerileri için .89, akademik destek becerileri için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duygularını yönetme becerileri için .92 değerleri elde edilmiştir (Ömeroğlu vd., 2014). Gerçekleştirilen bu çalışmada ölçeğin tamamına yönelik olarak iç tutarlılık katsayısı .95, başlangıç becerileri için .84, akademik destek becerileri için .87, arkadaşlık becerileri için .90 ve duygularını yönetme becerileri için .91 olarak tespit edilmiştir.

Duygu Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu): Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek ile hem okul öncesi hem de okul dönemi çocukların duygu durumları, duygularını düzenlemeleri ve duygularını çevresel koşullara göre ifade etmeleri değerlendirilmektedir. "Duygu Düzenleme" "Değişkenlik-Olumsuzluk" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen ya da anne-baba cevaplarına dayalı olarak kullanılabilen ölçek 4'lü likert türünde olup, 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, Duygu Düzenleme (DD) alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır (1,3,7,15,21,23,16R,18R). Bu alt boyuttan alınan yüksek

puanlar yüksek duygu düzenlemeyi belirtmektedir. Duygu Düzenleme alt boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir (Batum ve Yağmurlu 2007). Ölçeğin, Değişkenlik-Olumsuzluk (DO) alt boyutu 16 maddeden oluşmaktadır (2, 4R, 5R, 6, 8, 9R, 10, 11R, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24). Yüksek puanlar yüksek regülasyon problemlerini belirtir. Değişkenlik-Olumsuzluk alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 16 en yüksek puan 64'tür (Batum ve Yağmurlu, 2007). Ölçekte puanlandırma yapılırken R ile belirtilmiş maddelerin tersine çevrilmesi gerekmektedir (1=4, 2=3, 3=2, 4=1). Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında, Duygu Düzenleme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .75, değişkenlik olumsuzluk alt boyutunun ise .84 olduğu ortaya konulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 13/07/2021 tarih ve 68282350/2021/G013 sayı ile etik kurul uygunluk onayı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından verilmiş ve öğretmenlerden, gözlemlerine dayanarak sınıflarındaki çocuklar için *OSBED* ve *Duygu Düzenleme Ölçeği*ni doldurması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için bağımlı değişkenlerin basıklık-çarpıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında yer alması, verilerin normal dağıldığının kabul edilmesine yönelik bir kanıt olarak değerlendirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Araştırmada *OSBED* alt boyutları ve *Duygu Düzenleme* alt boyutları ile ilgili belirlenen basıklık ile çarpıklık katsayıları Tablo 1'de belirtilmektedir.

Tablo 1: OSBED Alt Ölçekleri ve Duygu Düzenleme Alt Ölçekleri ile İlgili Belirlenen Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Değişkenler	N	Çarpıklık	Basıklık
Başlangıç becerileri	170	-.816	.298
Akademik destek becerileri	170	-.086	-.702
Arkadaşlık becerileri	170	-.229	.031
Duygularını yönetme becerileri	170	.496	.102
Duygu düzenleme	170	-.639	.369
Değişkenlik/olumsuzluk	170	1.415	2.153

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmada *OSBED*'in alt boyutları olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri ile *Duygu Düzenleme Ölçeği*'nin alt boyutlarından değişkenlik-olumsuzluk becerilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Tablo 1'e göre *Duygu düzenleme ölçeğinin* değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu normal dağılım göstermemektedir. Bu veriler doğrultusunda araştırma analizlerinde parametrik (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Bağımsız Örneklemeler için T-Testi) ve parametrik olmayan tekniklerden (Spearman Korelasyon Katsayısı, Mann-Whitney U Testi) yararlanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2: Küçük Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutlarının Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Mean	Minimum	Maksimum
Başlangıç becerileri	170	45.517	28.00	55.00
Akademik destek becerileri	170	46.000	30.00	60.00
Arkadaşlık becerileri	170	52.152	24.00	65.00
Duyguları yönetme becerileri	170	39.305	23.00	60.00

Tablo 2 incelendiğinde çocukların sosyal becerileri alt boyutlarının ortalamaları; başlangıç becerilerinde $\bar{X}=45.51$; akademik destek becerilerinde $\bar{X}=46.00$; arkadaşlık becerilerinde $\bar{X}=52.15$ ve duygularını yönetme becerilerinde $\bar{X}=39.30$ olarak görülmektedir.

Tablo 3: Küçük Çocukların Duygu Düzenleme Alt Boyutlarının Düzeyleri ile İlgili Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Mean	Minimum	Maksimum
Duygu düzenleme	170	24.876	14.00	33.00
Değişkenlik-olumsuzluk	170	31.782	17.00	59.00

Tablo 3'te okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine ait alt boyutların betimsel istatistik değerleri görülmektedir. Tablo 3'e göre katılımcıların duygu düzenleme becerisinin ortalaması 24.87 iken ($\bar{X}=24.87$); Değişkenlik-olumsuzluk düzeyinin ortalaması ise 31.78'dir ($\bar{X}=31.78$).

Tablo 4: Küçük Çocukların Duygu Düzenleme Alt Boyutu ile Sosyal Beceri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	DD	BB	ADB	AB	DYB
Duygu düzenleme (DD)		.211**	.153*	.202**	.117
Başlangıç becerileri (BB)	.211**		.662**	.564**	.399**
Akademik destek becerileri (ADB)	.153*	.662		.717**	.714**
Arkadaşlık becerileri (AB)	.202**	.564**	.717**		.667**
Duyguları yönetme becerileri (DYB)	.117	.399**	.714**	.667**	

* p<0.05; ** p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile başlangıç becerileri ($r=.211$, $p<0.01$), akademik destek becerileri ($r=.153$, $p<0.05$) ve arkadaşlık becerileri ($r=.202$, $p<0.01$) arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Tablo 4'te, duygu düzenleme becerileri ile duygularını yönetme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır ($r=.117$, $p>0.05$).

Tablo 5: Küçük Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Boyutu ile Sosyal Becerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Değişkenlik/olumsuzluk Başlangıç becerileri	170	-.185*	.016*
Değişkenlik/olumsuzluk Akademik destek becerileri	170	-.133	.084
Değişkenlik/olumsuzluk Arkadaşlık becerileri	170	-.171*	.025*
Değişkenlik/olumsuzluk Duygularını yönetme becerileri	170	-.145	.058

* p<0.05

Tablo 5'e bakıldığında, okul öncesi dönem çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile başlangıç becerileri ($r=-.185$, $p<0.05$) ve arkadaşlık becerileri ($r=-.171$, $p<0.05$) arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki görülmektedir. Aynı tabloda, çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile akademik destek becerileri ($r=-.133$, $p>0.05$) ve duygularını yönetme becerileri ($r=-.145$, $p>0.05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 6: Küçük Çocukların Duygu Düzenleme Alt Boyutunun Cinsiyete Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Mean	S	sd	t	p
Duygu düzenleme	Kız	87	24.56	4.760	168	-.925	.356
	Erkek	83	25.17	4.337			

Tablo 6'ya göre çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme becerilerinin farklılık göstermediği söylenebilir ($t=-.925$, $p>0.05$).

Tablo 7: Küçük Çocukların Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Boyutunun Cinsiyete Göre İncelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Değişkenlik/Olumsuzluk	Erkek	7893.5	95.10	2813.5	-2.489	.013*
	Kız	6641.5	76.34			

* p<0.05

Tablo 7'de erkek çocukların kız çocuklarına göre sıra ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($U=2813.5$, $p<0.05$).

Tablo 8: Küçük Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelendiği Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Mean	S	sd	t	p
Başlangıç becerileri	Kız	87	46.19	6.01	166	1.434	.299
	Erkek	81	44.79	6.68			

Akademik destek becerileri	Kız	87	46.25	6.97	168	.484	.711
	Erkek	83	45.73	6.97			
Arkadaşlık becerileri	Kız	87	53.06	8.29	168	1.591	.143
	Erkek	83	51.19	6.99			
Duygularını yönetme becerileri	Kız	87	39.59	8.56	168	.475	.277
	Erkek	83	39.00	7.79			

Tablo 8’de küçük çocukların sosyal beceri alt boyutlarına ilişkin puanlarında, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmekle birlikte bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tartışma

Mevcut çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ve arkadaşlık becerileri arasında yüksek düzeyde olumlu anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuca göre küçük çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça, sosyal becerilerinden başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ile arkadaşlık becerileri artmakta; duygu düzenleme becerileri azaldıkça sosyal becerileri azalmaktadır. Küçük çocukların duygularına yönelik değişkenlik/olumsuzluk özelliği ile başlangıç becerileri ve arkadaşlık becerileri arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların duygularıyla ilişkili olarak değişkenlik/olumsuzluk özelliği azaldıkça başlangıç becerileri ve arkadaşlık becerileri artmakta, değişkenlik/olumsuzluk özelliği arttıkça başlangıç becerileri ve arkadaşlık becerileri azalmaktadır. Araştırmanın bu bulguları alan yazındaki bazı araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Ashiabi 2007; Denham, 2007; Gülgez, 2018; Junge vd. 2020; Hamaidi, Mattar ve Arouri, 2021, Matchett vd., 2020). Örneğin, Denham (2007) duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocukların hem akranları hem de çevresindeki yetişkinler tarafından, sosyal anlamda daha işlevsel olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Ashiabi (2007) sosyal duygusal yeterliliğin empati, problem çözme, olumlu sosyal etkileşim, öz düzenleme gibi becerilerden oluştuğunu, dolayısıyla becerilerin birbirlerini desteklediğini, güçlendirdiğini ve sosyal duygusal yeterliliği olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Junge ve meslektaşları (2020), sosyal yeterliliğin bakış açısı alma, duygu düzenleme gibi duygusal gelişim alanından çeşitli becerilere de ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Hamaidi, Mattar ve Arouri (2021) tarafından 220 İsraili okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan çalışmada, çocukların duygu düzenleme yeterliliği ile akranlarla, öğretmenle etkileşim, genel uyum arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Matchett ve meslektaşları (2020) tarafından yapılan derleme çalışmasında konu ile ilgili 14 çalışma incelenmiştir. Çalışmada, incelenen araştırmalardan dokuzunda duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik arasında ilişki olduğuna yönelik bulguların yer aldığı ifade edilmiştir (Matchett vd., 2020). Yurdakul, Beyazıt ve Bütün Ayhan, (2021), çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça sosyal beceriler ile ilişki oyun etkileşimi davranışlarının arttığını ifade etmektedir. Mestci, Gökkaya ve Ormankıran (2019)

okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan duygu düzenleme eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmada, duygu düzenleme becerileri ile sosyal beceri alt boyutlarından olan duygularını yönetme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile akademik destek becerileri ve duygularını yönetme becerileri arasında da anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Görüldüğü gibi sosyal beceriler ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olabileceğini ve olmayacağını ifade eden bulgular elde edilmiştir. Bu durum, COVID-19 sürecinde maske, sosyal mesafe gibi önlemlerin devam ettirilmesi nedeniyle çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin öğretmenler tarafından gözlemlenmesinde aksaklıklar olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada, küçük çocukların sosyal beceri alt boyutları ile duygu düzenleme beceri alt boyutlarından duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada çocukların duygu düzenleme beceri alt boyutlarından değişkenlik/olumsuzluk puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, kız çocuklarının bu alt boyuttan aldıkları puanların erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazında bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Destekleyen bulgulara örnek olarak, Hamaidi, Mattar ve Arouri (2021) tarafından yapılan çalışmada, duygu düzenleme ve sosyal yeterlilikte cinsiyetler arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitci Sarıbaş (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, duygularını yönetme becerilerinde cinsiyetler arasında farklılık bulunurken, başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ve arkadaşlık becerilerinde farklılık bulunmamıştır. Eğin Işık (2019) 398 çocuk ile gerçekleştirdikleri araştırmada, katılımcıların başlangıç, akademik ve arkadaşlık becerileri alt puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; Duygularını yönetme becerileri puan ortalamalarının ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilmektedir. Duygu düzenleme açısından da okul öncesi dönem çocuklarında cinsiyetler arasında farklılık olmadığını vurgulayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Bayrak ve Akkaynak, 2020; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Dağlı ve Dağlıoğlu, 2021). Bu durumun çocukların yetiştiği aileye ve ailenin çocukla ilgili yaşantılarına bağlı olarak değiştiği düşünülebilir. Bu araştırmada sosyal becerilerin tüm alt boyutlarının ve duygu düzenleme alt boyutunun cinsiyete göre farklılık göstermemesi, sosyal beceri ve duygu düzenleme becerilerinin farklılaşmasına yol açabilecek daha baskın değişkenlerin olabileceğini şeklinde yorumlanabilir.

Son yıllarda küçük çocuklarda saldırganlık, içe kapanıklık gibi davranış sorunlarında artış olduğunu gösteren araştırmalar dikkate alındığında, sosyal duygusal yeterlilik ve önemi başta olmak üzere çocukların iyi oluş haline yönelik sosyal duygusal yeterliliğin desteklenmesi, sosyal beceriler, duygu düzenleme beceri araştırmalarının yaygınlaşması önemlidir. Araştırma, bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın sınırlılıkları doğrultusundaki öneriler aşağıda belirtilmektedir:

Bu çalışma, Denizli ili, şehrin merkezi bölgelerindeki anaokullarına devam eden 170 çocuk ile sınırlıdır. Gelecekteki bir çalışma, farklı şehirlerde, hatta farklı ülkelerde hem merkezi hem de kırsal alanları içeren örneklem grubu ile gerçekleştirilebilir. Araştırmada,

okul öncesi dönem çocukları ile ilgili veriler öğretmenleri aracılığı ile elde edilmiştir. Benzer araştırmalar farklı yaş gruplarındaki çocuklar ile ilgili, anne ve babalar aracılığı ile veri toplanarak gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı, çocukların Sosyal Becerilerin sadece OSBED ile, Duygu Düzenleme becerilerini ise Duygu Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu) ile incelenmiş olmasıdır. Nitel ve/veya karma modeller kullanılarak gözlem ve görüşme gibi farklı veri toplama araçları ile araştırma yapılması derinlemesine bilgi elde edilmesi açısından önemlidir. Araştırmada sadece ilişki analizleri gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda çalışma grubu genişletilerek etki analizleri gerçekleştirilebilir, boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

KAYNAKÇA

- Akoğlu, G., ve Karaaslan, B. T. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 99-103.
- Anme, T., Shinohara R., Sugisawa Y., Tong L., Tanaka E., Watanabe T., Onda Y., vd., (2010). Gender differences of children's social skills and parenting using Interaction Rating Scale (IRS). *WCWS 2010-Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 260-268.
- Ashiabi, G. (2007). Play In The Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance And The Teacher's Role In Play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199- 207.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G., ve Şepitci Sarıbaş M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 6 (2), 157-173.
- Bayrak, A., ve Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343-1381.
- Bozkurt Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Brant, J. L. (2019). *The impact of consistent interaction with the elderly on social and emotional competency skills of 4 year olds: a mixed methods study* (Doctoral Dissertation). Northwest Nazarene University, USA.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). Korelasyonel Desenler (Bölüm 11), s 429-455, İstanbul: Edam Yayınları.

- Dağlı, H., ve Dağlıoğlu, H.E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3),1020-1046.
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence As Support For School Readiness: What Is It And How Do We Assess It? *Early Education Development*, 17 (1), 57-89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.
- Eğın Işık, T. (2019). *Okul öncesi dönemi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal yetkinlik ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gilliam, W. (2008). "Implementing policies to reduce the likelihood of preschool expulsion", Foundation for Child Development Brief, Yale University, New Haven, CT.
- Gülgez, Ö. (2018). *İlkokul çocuklarında duyu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülay Ogelman, H., Güngör, H., ve Erten Sarıkaya, H. (2021). *Sosyal duygusal gelişimin kesişim noktaları 2: Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ)*. (Gülay Ogelman, H. Ed.). Sosyal ve Duygusal Gelişim (s. 471-504). Ankara: Eğiten Kitap.
- Hamaidi, D. A., Mattar, J. W., ve Arouri, Y. M. (2021). Emotion regulation and its relationship to social competence among kindergarten children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education*, 10 (1), 66-76.
- Imran, N., Zeshan, M., ve Pervaiz, Z. (2020). Mental Health Considerations For Children & Adolescents In COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36 (COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Dekovic, M., ve Branje, S. (2020). The Building blocks of social competence: Contributions of the consortium of individual development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Katz L. G., ve McClellan D. E., (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: NAEYC.
- Kostelnik M. J., Whiren A. P., Soderman A. K., Stein L. C., ve Gregory K., (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice* (4th ed.) New York: Delmar.
- Matchett, E. A., Ripple, M., Militar, M., Khalil, H., Scarborough, H., Ratcliff, K., ve Hilton, C. (2020). Emotion regulation and social participation in childhood and adolescence: Systematic review. *International Journal of Autism & Related Disabilities*. IJARD-138. DOI: 10.29011/2642-3227.000038
- Mestci, S., Gökkaya, F., & Ormankıran, B. (2019). Okul Öncesine Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 56-71.
- Onur Sezer, G., ve Bağçeli Kahraman, P. (2021). *Sosyal gelişim görevleri*. (Gülay Ogelman, H. Ed.). Sosyal ve Duygusal Gelişim (s. 187-222). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., ... & Karayol, S. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (8), 37-46.
- Reyes, N. M., Factor, R., ve Scarpa, A. (2020). Emotion regulation, emotionality, and expression of emotions: a link between social skills, behavior, and emotion problems in children with ASD and their peers. *Research in Developmental Disabilities* 106, 1-9.
- Salama A. M., (2020) Coronavirus questions that will not go away: Interrogating urban and socio-spatial implications of COVID-19 measures. *Emerald Open Research*, 2 (14), 1-17. (<https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.13561.1>)
- Stacks, A. M., ve Goff, J. (2006). Family correlates of internalizing and externalizing behavior among boys and girls enrolled in Head Start. *Early Child Development and Care*, 176 (1), 67-85.

- Thompson R. A. (1994). *Emotional regulation: A theme in search of definition*. (Fox, N. A. Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations University of Chicago Press Chicago (pp. 25–52).
- Vasileva, M., Alisic, E., ve De Young, A. (2021). COVID-19 Unmasked: Preschool children's negative thoughts and worries during the COVID-19 pandemic in Australia. *European Journal of Psychotraumatology*, 12 (1), 1924442.
- Yoleri, S. (2021). *Sosyal ve duygusal gelişimin kesişim noktaları 3: Sosyal-duygusal iyi oluş*. (Gülay Ogelman, H. Ed.). Sosyal ve Duygusal Gelişim (s. 505-532). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U. & Bütün Ayhan, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (4), 1291-1307. DOI: 10.32709/akusosbil.874538
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., ve Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review Clinical Psychology* 4, 275–303.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Gösterdikleri Tepkilerin ve Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının, Ebeveyn Çocuk İlişkisi Açısından İncelenmesi

Harun TÜYSÜZ^a Ayça ÇIKRIKCI^b Aysel TERZİOĞLU^c
Çiğdem TAÇYILDIZ^d Ercan ŞAHİN^e Esra Betül ERGÜL^f Feyyaz ASLAN^g

Öz

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin pandemi sürecinde gösterdikleri tepkilerin ve bilgisayar oyun bağımlılıklarının ebeveyn-çocuk ilişkileri bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan toplam 24 ilkokul ve bu okullarda öğrenim gören 5070 4. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle çevrimiçi olarak kendilerine ulaşılabılır İstanbul ili Kartal ilçesindeki ilkokulların 4. sınıflarında öğrenim gören 366 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada ebeveynler için "Kişisel Bilgi Formu"; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" ve "Çocukların Pandemi Sürecindeki Tepkileri Ölçeği"; öğrenciler için ise "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul öğrencilerinin pandemi sürecinden etkilenme ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin yüksek olmadığı, ebeveyn-çocuk ilişkisi niteliğinin ise çoğunlukla olumlu olduğu tespit edilmiştir. Covid-19 pandemi sürecinde olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı arasında negatif yönlü, düşük bir ilişki tespit edilirken, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların Covid-19 pandemi sürecinden etkilenme düzeyleri ve bilgisayar oyun bağımlılıkları arasında ise pozitif yönde, düşük şiddette bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların pandemi sürecinden psikolojik olarak etkilenme düzeyleri ile bilgisayar oyun bağımlılıkları arasında pozitif yönlü ve orta şiddette bir ilişki bulunmuştur. Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılıklarını; olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinin ise hem çocukların pandemi dönemi tepkilerini ve hem de bilgisayar oyun bağımlılıklarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, ilkokul öğrencisi, ebeveyn, pandemi sürecindeki tepkiler, bilgisayar oyunu, bilgisayar oyun bağımlılığı, ebeveyn- çocuk ilişkisi

Investigation of Children's Reactions and Computer Game Addictions in the Covid-19 Pandemic Process in terms of Parent-Child Relationship

^a **Sorumlu Yazar:** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID:0000-0002-5670-7430
harun_54@hotmail.com

^b Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID:0000-0001-6740-3902 ayca.cikrikci@hotmail.com

^c Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID:0000-0003-2861-5229 bilgaysel@hotmail.com

^d Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID:0000-0001-6741-7239 cigdempdr@gmail.com

^e Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID:0000-0002-9978-6423 ercansahin20@gmail.com

^f Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID:0000-0003-4791-3491 esrabetulergul@gmail.com

^g Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID:0000-0002-9062-3310 feyyazas.65@hotmail.com

Abstract

Aim of this study is to examine the reactions of primary school students during the pandemic process and their addiction to video games in the context of parent-child relations. The universe of the study consists of 24 primary schools in Kartal/ Istanbul in the 2021-2022 academic year, 5070 4th grade students and their parents. The sample of the study consists of 366 4th grade students and their parents who can be reached online with easily accessible sampling method in Kartal. Parents completed, "Personal Information Form", "Parent-Child Relationship Scale", "Children's Reactions in the Pandemic Process Scale"; children completed "Personal Information Form", "Computer Game Addiction Scale for Children". In this study, relational screening model was used from quantitative research types. As a result, it was determined that primary school students' levels of addiction to computer games and affected by the pandemic process were not high, and the quality of the parent-child relationship was mostly positive. While a negative and low relationship was found between the positive parent-child relationship and the children's computer game addiction in the P andemia process, a positive and low relationship was found between the negative parent-child relationship and the level of children's exposure to the pandemic process and computer game addictions. At the same time, a positive and moderate relationship was found between the levels of psychological impact of children from the pandemic process and computer game addictions. Positive parent-child relationship affects computer game addictions in children; It was concluded that the negative parent-child relationship significantly predicted both the pandemic period reactions of the children and their computer game addictions.

Keywords: Computer game addiction, pandemic, parent-child relationship, primary school student, reactions during the pandemic.

Extended Abstract

Introduction

During the pandemic period, primary school students faced different difficulties and risk situations in terms of academic, social, emotional and physical development. The findings on the reactions of primary school students during the pandemic process indicate that behaviors such as significant increase in fear and anxiety, having problems with siblings, restlessness, aggression, psychosomatic complaints, avoiding fulfilling their responsibilities, difficulty in focusing, sleep problems and social withdrawal can be observed (Imran, Zeshan and Pervaiz, 2020; Olness, Mandalakas and Torjesen as cited in Akoğlu and Karaaslan, 2020). At the same time, socialization and all entertainment opportunities have been moved to virtual environments in this process, the time children spend in front of the screen and the time they play video games have increased even more, and distance education and activities that are imitated outside the home due to the pandemic have led to a significant increase in the rate of game addiction among children and young adults (King et al., 2020).

The positive family relationships are extremely important for the cognitive (Kaiser & Hancock, 2003); behavioral (Pianta et al., 1991); emotional and social development (Cummings et al., 2003) of a child. The prolongation of pandemic process and the fact that the measures and restrictions taken to prevent the epidemic restrict people's social and work lives also have significant effects on the family (Özyürek and Çetinkaya, 2021). One of these effects is the prolongation of the time children spend in front of the computer (Durmaz and Ertaş, 2021).

Aim of this study is to examine the reactions of primary school students during the pandemic process and their addiction to computer games in the context of parent-child relations.

Method

In this study, correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The universe of the study consists of 24 primary schools in Kartal/ Istanbul in the 2021-2022 academic year,

5070 4th grade students and their parents. The sample of the study consists of 366 4th grade students and their parents in Kartal.

In the research, parents completed, "Personal Information Form", "Parent-Child Relationship Scale", "Children's Reactions in the Pandemic Process Scale"; children completed "Personal Information Form", "Computer Game Addiction Scale for Children".

With the independent variables determined in the research; in order to determine the significance of the differences between independent groups in the examination of pandemic period reactions, computer game addiction and parent-child relationship scales, "T-Test", "One-Way Analysis of Variance (ANOVA)" test was used. Pearson Correlation Test and Regression Analysis techniques were used to understand whether there was a significant relationship between pandemic period reactions, computer game addiction and parent-child relationship scale results.

Findings and Discussion

As a result of the analyzes, it is understood that the level of exposure of primary school students to the pandemic process is high. According to the perceptions of primary school students, it can be said that computer game addiction levels are not high.

According to demographic information, the "preference of playing computer games to other activities" subscale scores of children in single-parent families, positive parent-child relationship subscale scores in families with 1 child and 2-3 children, the inability of parents with higher education graduation to stop playing computer games in their children and computer game addiction and negative parent-child relationship level according to gender were found to be significantly higher.

According to the type of games children play; computer game addiction scores are lower in children who play sports-racing games than in children who play war-fighting games; higher in children who play adventure and action games than in those who play educational games; higher in children who play war-fighting games than in those who play sports-racing and educational games; It was found to be lower in children who played educational games than in students who played adventure-action, war-fight and virtual reality games.

According to the frequency with which children play computer games, positive parent-child relationships show significant differentiation. According to the parents' self-experience, the level of positive parent-child relationship was found to be lower in parents of children who played computer games every day than in parents of children who played computer games 3-4 days a week.

The level of psychological impact of children from the pandemic process was higher in children who played computer games between 4-7 hours a day.

As the positive parent-child relationship increases, the level of computer game addiction of children decreases. As the negative parent-child relationship increases, the level of children's exposure to the pandemic process and their addiction to computer games also increases. As the level of psychological impact of children from the pandemic process increases, computer game addictions also increase.

In this study, in which the reactions of primary school students during the Covid-19 pandemic and their computer game addictions were examined in the context of the quality of parent-child relationships, a negative relationship and a significant predictor were found between positive parent-child relationship and children's computer game addiction. A positive relationship and a predictor were determined between the relationship between children and the level of being affected by the pandemic process and their addiction to computer games. Consistent with this finding in the literature, it has been determined that the children of free and digital-directed parents have higher levels of computer game addiction (Güzen, 2021). Similarly, it has been stated that the negative parent-child relationship increases the digital game addiction in students (Zhu et al., 2015; Yiğit & Günç, 2020; Orman & Arıcak, 2019). The fact that the relationship between negative parental attitudes and the psychological dimension, which is one

of the child reactions during the pandemic period, was determined at a higher level, suggests that the quality of the parent-child relationship is effective in the emotional development and psychological resilience of children.

It is predicted that it will be beneficial to use the results of the research in parent education and to strengthen the psychosocial support activities for both parents and students for both preventive and crisis intervention. It is recommended to strengthen family relations and to develop various educational strategies in this direction, to deal with the parent and child dimension of conscious technology use trainings, and to increase and encourage the diversity of educational games.

Giriş

2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, insanlar arası bulaşın artması nedeniyle tüm dünya ülkelerini etkilemiştir (Guan et al., 2020; Ludvigsson, 2020). Pandemi süreci, çocukların hayatında büyük değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. İkincil çocukluk döneminde yer alan ilkökul öğrencileri bu süreçte akademik, sosyal, duygusal ve bedensel gelişim alanları açısından farklı zorluklarla ve risk durumları ile karşılaşmıştır. Covid-19 Pandemi süreciyle birlikte bulaş riski karşısında yüz yüze eğitim-öğretim etkinliklerine ara verilmesi ve birçok ülkede yürürlüğe konulan kısıtlamalar nedeniyle evden çıkamayan çocuklar, bilgisayar oyunları ve sosyal medya platformlarında daha fazla zaman geçirmeye başlamıştır. Bunun yanı sıra hastalığın kendisine, ailesine ve yakınlarına bulaşacağı endişesi ile ortaya çıkan hastalanma korkusu, pandemi süreciyle ilgili belirsizlikler, yaşadığı ortamın güvensizliğine ilişkin yorumlamalar, kaygı düzeyinin artmasına neden olmuştur (Kaya, 2020). Çocuklar, sosyal, duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını yetişkinlere göre bağımsız olarak karşılayabilme konusunda deneyim, beceri ve kaynak eksikliği yaşamaları nedeniyle pandemi, doğal afet ve diğer travmatik olaylarda psikolojik işlevler ve davranışsal zorluklar açısından en fazla risk altında olan grupların başında gelmektedir (Schonfeld & Demaria, 2015).

İlkokul dönemindeki çocuklarda Covid-19 pandemi sürecinde, korku ve kaygı seviyelerinde artış, tedirginlik, saldırganlık eğilimi, uyku ile ilgili sorunlar, odaklanma problemleri, psikosomatik şikayetlerde artış, sorumluluklarından kaçınma ve erteleme davranışları, akran ve kardeş ilişkilerinde sorunlar yaşama, sosyal ilişkilerde çekilme gibi tepkiler gözlemlenebilmektedir (Imran, Zeshan & Pervaiz, 2020; Olness, Mandalakas ve Torjesen'den aktaran Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Aynı zamanda bu süreçte sosyalleşme ve tüm eğlence imkanları sanal ortamlara taşınmıştır. Bu durum çocukların ekran karşısında geçirdikleri sürenin ve bilgisayar oyunu oynama sürelerinin daha da artmasına neden olmuştur. Bununla birlikte Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim ve ev dışında taklit edilen faaliyetler, çocuklar ve genç yetişkinler arasında oyun bağımlılığı oranında önemli bir artışa yol açmıştır (King et al., 2020).

Oyunlar, insan yaşamının özellikle çocukluk döneminde belirgin bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun, gerçek hayatın bir parçası olmasının yanı sıra, erken gelişim dönemi olan bebeklikten itibaren bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve psikolojik gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Oyunun insan yaşamındaki bu yeri bilgisayarlarının oyun amaçlı kullanılması ile de yakından ilişkilidir (Yılmaz ve Erduran, 2016). Ancak dijital oyunların sosyal hayatta yaygınlaşması ve pandemi sürecinde dijital oyunlara yönelimin daha da artması sonucunda bilgisayar oyunları; boş zaman aktivitesi özelliğinin dışına çıkmıştır. İzolasyon döneminde evde kalmak zorunda olan çocuklar için çevrimiçi oyunlar sanal sosyalleşme için önemli bir araç haline gelmiştir (Rosendo-Rios, Trott & Shukla, 2021). Günlük

zamanın büyük çoğunluğunun bilgisayar oyunları ile geçirilmesi, günümüzde psikolojik sorun haline gelen dijital oyun bağımlılığını gündeme getirmektedir (Siyez ve Hamart, 2013).

Çocuklar ve gençler uzun süreli bilgisayar oyunu oynamaları sonucunda; bilişsel ve gelişimsel gerilikler, odaklanma güçlükleri, yeme ve uyku bozuklukları mental hastalıklar, saldırganlık ve öfke problemleri ile bağımlılıklar gibi çeşitli fiziksel, psikolojik ve bilişsel sağlık sorunlarıyla karşılaşmaktadır (American Psychiatric Association, 2013)

Olumlu aile ilişkileri, çocuğun bilişsel (Kaiser & Hancock, 2003); davranışsal (Pianta et al.,1991); duygusal ve sosyal gelişiminin (Cummings et al., 2003) desteklenmesi açısından son derece önemlidir. Çocuklar, aile içi ilişkiler neticesinde iletişim becerilerini ve toplumsal kuralları öğrenerek içinde yaşadıkları toplumun bir üyesi olur. Ailenin başına gelen zorlu ve travmatik olaylardan ne ölçüde etkilendiği ve bu travmatik yaşantılarla başetme becerileri aile sistemini ve aile bireyleri arasındaki ilişkileri de etkilemektedir. Bu bağlamda açık ve sağlıklı iletişim kurulan, aile üyelerinin fikir alışverişi içinde olduğu, birbirlerine zaman ayıran ve birlikte vakit geçiren pozitif bir bakış açısının hakim olduğu, uyumlu bir aile ortamı çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemekte ve travmatik yaşantılardan psikolojik olarak etkilenme düzeyini azaltmaktadır (Black ve Lobo'dan aktaran İldeniz, 2021). Pandemi sürecinin uzaması, salgını önlemek için alınan tedbir ve kısıtlamaların insanların sosyal yaşamlarını ve iş yaşamlarını kısıtlaması aile üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır (Özyürek ve Çetinkaya, 2021). Bu etkilerden biri de çocukların bilgisayar başında geçirdikleri sürenin uzamasıdır (Durmaz ve Ertaş, 2021). Destekleyici olmayan, çocukların cesaretlerinin kırıldığı aile ortamları ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların ailelerinden destek alamama durumları arttıkça bilgisayar başında vakit geçirme süreleri de artmakta, bu durum da bilgisayar oyun bağımlılığı riskini arttırmaktadır (Demirtaş Zorbaz, Ulaş ve Kızıldağ, 2015). Bu kapsamda Covid- 19 Pandemisi insanlık tarihi boyunca yaşanan birçok pandemiden biri olmakla birlikte, bundan sonraki süreçte de farklı pandemiler yaşanması muhtemeldir. Bu nedenle aile içi sağlıklı iletişimi artıracak etkin yöntemler geliştirilerek pandemi gibi zorlu yaşam olaylarının aileler ve çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmanın yolları aranmalıdır (Clark et al., 2020).

Araştırmanın Amacı

Covid-19 Pandemi sürecini anlamlandırma ve sürecin getirdiği risk ve güçlüklerle nasıl baş edileceği, her yaş grubuna göre farklılık göstermektedir. İlkokul dönemindeki öğrencilerin pandemi sürecinde gösterdikleri psikososyal tepkilerin ve bu tepkileri farklılaştıran koşulların neler olduğunu bilmek, bu süreçten psikolojik olarak ne düzeyde etkilendiklerini anlamada ve alınacak önlemlerin belirlenmesinde son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin gösterdikleri tepkilerin ve bilgisayar oyun bağımlılıklarının, ebeveyn çocuk ilişkisi açısından incelenerek pandemi sürecinde ve sonrasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin önleyici ve iyileştirici çalışmalara ışık tutmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma soruları üzerinde çalışılmıştır:

1. Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri tepkiler, bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi ne düzeydedir?
2. Covid-19 pandemi sürecinde demografik değişkenlere (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn yaşı, ailenin gelir düzeyi, aile birlikteliği durumu ve ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, bilgisayar oyunu oynama sıklığı, günlük bilgisayar oyunu oynama süresi ve bilgisayar

oyun türü) göre çocukların pandemi sürecindeki tepkileri, bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn-çocuk ilişkileri anlamlı bir farklılık gösterir mi?

3. Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri tepkiler, bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn çocuk ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ebeveyn/çocuk ilişkileri pandemi sürecinde gösterdikleri tepkileri yordamakta mıdır?

5. Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ebeveyn/çocuk ilişkileri pandemi sürecinde bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul öğrencilerinin gösterdikleri tepkilerin ve bilgisayar oyun bağımlılıklarının, ebeveyn çocuk ilişkisi açısından incelendiği bu çalışmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2008). İlişkisel tarama modeli, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan toplam 24 ilkokul ve bu okullarda öğrenim gören 5070 4. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle çevrimiçi olarak kendilerine ulaşılabilen İstanbul ili Kartal ilçesindeki ilkokulların 4. sınıflarında öğrenim gören 366 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada, Kartal ilçesi ilkokul rehberlik servislerinden gelen geri bildirimler doğrultusunda ve uygulanacak anket ve ölçekleri cevaplama hususunda hazırbulunuşluk durumları dikkate alınarak çalışma grubu olarak 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

		N	%
Cinsiyet	Kadın	321	87,7
	Erkek	45	12,3
Yaş	20-30	23	6,3
	31-40	211	57,7
	41-50	124	33,9
	51 ve üzeri	8	2,2
Maddi durumu	Düşük	65	17,8
	Orta	292	79,8
	Yüksek	9	2,5
Aile birlikteliği	Birlikte	330	90,2
	Boşanmış	31	8,5

	Tek ebeveyn	5	1,4
Ailenin sahip olduğu çocuk sayısı	1	86	23,5
	2-3	259	70,8
	4 ve üzeri	21	5,7
Eğitim düzeyi	İlköğretim	96	26,2
	Ortaöğretim	128	35,0
	Yükseköğretim	142	38,8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin % 87,7'si kadın (n=321), %12,3'ü ise erkektir (n=45). Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş değişkenine göre, %6,3'ünün 20-30 yaş aralığında (n=23), % 57,7'sinin 31-40 yaş aralığında (n=211), %33,9'unun 41-50 yaş aralığında (n=124) ve %2,2'sinin ise 51 ve üzeri yaş aralığında (n=8) olduğu tespit edilmiştir. Maddi durum değişkenine göre, ebeveynlerin %17,8'i düşük (n=65), %79,8'i orta (n=292) ve %2,5'i ise yüksek düzey (n=9) maddi gelire sahip olduğunu belirtmiştir. Aile birlikteliği durumuna göre, ebeveynlerin %90,2'sinin birlikte (n=330), % 8,5'inin boşanmış (n=31) ve %1,4'ünün ise tek ebeveyn olduğu anlaşılmaktadır. Ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre; araştırmaya katılan ailelerin %23,5'inin bir çocuğu (n=86) % 70,8'inin iki yada üç çocuğu (n= 259) ve % 5,7'sinin ise dört ve dörtten fazla sayıda çocuğu (n=21) bulunmaktadır. Eğitim düzeyi değişkenine göre araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %26,2'si ilköğretim (n=96), %35'i ortaöğretim (n=128) ve %38,8'i yükseköğretim (n=142) mezunudur.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

		Frekans(n)	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	189	51,6
	Erkek	177	48,4
Bilgisayar oyun türü	Spor Yarış	54	14,8
	Strateji	29	7,9
	Macera-aksiyon	96	26,2
	Savaş-dövüş	55	15,0
	Eğitsel	77	21,0
	Sanal gerçeklik	32	8,7
	Rol yapma	23	6,3
Bilgisayar oyunu oynama süresi	Hiç	26	7,1
	1 saatten az	98	26,8
	1-2 saat	142	38,8
	2-4 saat	73	19,9
	4-7 saat	27	7,4
Bilgisayar oyunu oynama sıklığı	Hiçbir zaman	37	10,1
	Her gün	194	53,0
	Hafta sonu	76	20,8
	Haftada 3-4 gün	59	16,1

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 51,6'sı kadın (n=189), %48,4'ü ise erkektir (n=177). Araştırmaya katılan öğrencilerin oynadıkları bilgisayar oyun türü incelendiğinde, %14,8'i spor-yarış (n=54), %7,9'u strateji (n=29), %26,2'si macera-aksiyon (n=96), %15'i savaş-dövüş (n=55), %21'i eğitsel (n=77), %8,7'si sanal gerçeklik (n=32), %6,3'ü rol yapma (n=23) oyunları oynamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama sıklığına bakıldığında, %10,1'i hiçbir zaman bilgisayar oyunu oynamadığını (n=37), %53'ü her gün bilgisayar oyunu oynadığını (n=194), %20,8'i hafta sonu bilgisayar oyunu oynadığını (n=76),

%16,1'i de haftada 3-4 gün (n=59), bilgisayar oyunu oynadığını belirtmiştir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin günlük bilgisayar oyunu oynama süresi incelendiğinde, %7,1'inin hiç bilgisayar oyunu oynamadığı (n=26), %26,8'inin günde 1 saatten az (n=98) bilgisayar oyunu oynadığı, %38,8'inin günde 1-2 saat (n=142) bilgisayar oyunu oynadığı, %19,9'unun günde 2-4 saat (n=73) bilgisayar oyunu oynadığı, %7,4'ünün ise günde 4-7 saat (n=27) süreyle bilgisayar oyunu oynadığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ebeveynler için "Kişisel Bilgi Formu"; "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" ve "Çocukların Pandemi Sürecindeki Tepkileri Ölçeği"; öğrenciler için ise "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu (Ebeveyn)

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda, ebeveynlerin cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı, ailenin gelir durumu, aile birlikteliği durumu ve çocuk sayısı durumuna ilişkin bilgiler alınmıştır.

Kişisel bilgi formu (Öğrenci)

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda, öğrencilerin cinsiyeti, bilgisayar oyunu oynama sıklığı, günlük ortalama bilgisayar oyunu oynama süresi ve oynadıkları bilgisayar oyun türlerine ilişkin bilgiler alınmıştır.

Ebeveyn-Çocuk ilişkisi ölçeği

1992 yılında Hetherington ve Clingempeel'in geliştirdiği ölçek, Aytaç ve arkadaşları tarafından 2018 yılında Türkçe'ye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. (Montgomery, Anderson, Hetherington & Clingempeel, 1992; Aytaç, Çen ve Yüceol, 2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisini değerlendiren ölçek, ebeveynin öz bildirimine göre, çocuğu ile olan karşılıklı ilişkisinin nitelik düzeyini olumluluk-olumsuzluk boyutunda ölçmektedir. Bu ölçeğin literatürdeki benzer ölçeklerden en önemli farkı, anne-baba tutumlarından ziyade, ebeveyn-çocuk ilişkisinin duygusal yönünü ölçmesidir.

Ölçek 5'li likert tipi (1= "hiç"; 5= "aşırı") 15 maddeden ve olumlu ebeveyn ilişkisi - olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi alt ölçeği; ilişkinin ilgi, sıcaklık, duyarlılık düzeyini içerirken; olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi alt ölçeği ise; olumsuz duygu, ilişkideki çatışma ve cezalandırma gibi özellikleri kapsamaktadır. Alt ölçeklere ait soru maddeleri ise aşağıda gösterildiği gibidir:

Tablo 3. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği Alt Ölçekleri Soru Madde Dağılım Tablosu

Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek maddeleri:	1,2,3,4,5,6,7,8,9,15
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek maddeleri:	10,11,12,13,14

Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçeğinden alınan puanlarının artması, ebeveyn-çocuk ilişkisinde olumlu ilişkinin niteliksel olarak arttığını, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçeğinden alınan puanların artması ise, ebeveyn-çocuk ilişkisinde olumsuz ilişkinin niteliğinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı olumluluk için 0.71 ve olumsuzluk için 0.74 olarak hesaplanmıştır (Aytaç, Çen ve Yüceol, 2018).

Çocukların pandemi sürecindeki tepkileri ölçeği

Öçal, Halmatov ve Ata tarafından 2021 yılında ilkökul dönemindeki çocukların ebeveynlerine uygulanan ve 5'li likert tipi (1="Kesinlikle Tanımlamıyor" – 5="Kesinlikle Tanımlıyor") olarak geliştirilen ölçek, ilkökul öğrencilerinin pandemi sürecinde ortaya çıkan psiko-sosyal tepkilerini pandemi alt boyutu ve psikoloji alt boyutu olarak iki alt boyutta ölçmekte ve toplamda 9 sorudan oluşmaktadır:

Tablo 4. Çocukların Pandemi Sürecindeki Tepkileri Ölçeği Alt Ölçekleri Soru Madde Dağılım Tablosu

Psikolojik alt boyut	1,2,3,4,5
Pandemi alt boyutu	6,7,8,9

Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Yüksek puan çocuğun pandemi sürecinden psikolojik olarak etkilendiğini göstermektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan psikoloji alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .739 ve ikinci boyut olan pandemi alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise .690; iki alt ölçeğin toplam ölçek için güvenilirlik katsayısı oranı .793'tür. (Öçal, Halmatov ve Ata, 2021).

Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği

2008 yılında Horzum, Ayas ve Balta tarafından ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunlarına olan bağımlılık düzeylerini öz bildirim dayalı olarak tespit etmek amacıyla 5'li likert tipi (1 "hiçbir zaman"- 5 "her zaman") olarak geliştirilen ölçek, dört alt boyuttan ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek alt faktörleri, soru maddeleri, ölçekten ve alt ölçeklerden alınabilecek puanlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Alt Ölçekleri Soru Madde Dağılım Tablosu

	Soru maddeleri	Min.-Max. puan
Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	1-10. maddeler	10-50 puan
Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme	11-14. maddeler	4-20 puan
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevler aksatma	15-17. maddeler	3-15 puan
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	18-21. maddeler	4-20 puan
Toplam	21 madde	21-105 puan

Ölçekten alınan puanın yüksekliği bilgisayar oyunlarına olan bağımlılık düzeyinin arttığını ifade etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör analizi sonucunda 21 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı ve bu yapının toplam varyansın %45'ini açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin toplam puanının iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları .50 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin ise .40 ile .74 arasında değişen yüksek değerlere sahip olması nedeniyle ölçeğin hem dört faktörlü yapıda kullanılabileceği hem de tek faktörlü olarak da kullanılabileceği söylenebilir (Horzum, Ayas ve Balta, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle kişisel bilgi formuna ve ölçeklere verilen cevapların değişkenlere göre

dağılımı, grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen bağımsız değişkenlerle; pandemi dönemi tepkiler, bilgisayar oyun bağımlılığı ve ebeveyn çocuk ilişkisi ölçeklerine ilişkin incelemede bağımsız gruplar arasındaki farkların anlamlılığını tespit etmek amacıyla “T-Testi”, “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi kullanılmıştır. F değerleri için scheffe ve games- howell testine başvurulmuştur. İstatistiklerin manidarlıkları .05 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır. Ayrıca pandemi dönemi tepkiler, bilgisayar oyun bağımlılığı ve ebeveyn çocuk ilişkisi ölçek sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için Pearson Korelasyon Testi ve Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri tepkilerin ve bilgisayar oyun bağımlılıklarının, ebeveyn çocuk ilişkisi açısından incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri tepkiler, bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi düzeylerinin incelenmesine yönelik sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Çocukların Pandemi Sürecindeki Tepkileri, Bilgisayar Oyun Bağımlılıkları ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeklerine İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

		N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Çocukların Pandemi Sürecindeki Tepkileri	Psikoloji Alt Boyutu	366	5,00	22,00	10,48	3,46
	Pandemi Alt Boyutu	366	4,00	19,00	9,06	2,75
	Toplam	366	9,00	35,00	19,54	5,35
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	366	10,00	50,00	24,40	10,25
	Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme	366	4,00	20,00	7,36	3,35
	Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	366	3,00	13,00	4,82	2,03
	Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	366	4,00	19,00	7,56	3,35
	Toplam	366	21,00	95,00	44,17	16,79
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Olumlu Ebeveyn- Çocuk İlişkisi	366	20,00	50,00	41,81	4,09
	Olumsuz Ebeveyn- Çocuk İlişkisi	366	5,00	25,00	14,03	3,22

Tablo 6’da, araştırmaya katılan ebeveynlerin öz bildirimlerine göre, çocuklarının pandemi sürecinde gösterdikleri tepkiler incelendiğinde, psikoloji alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=10,48$ pandemi alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}= 9,06$ olarak bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin pandemi sürecinde gösterdikleri tepkiler toplam puan ortalaması ise $\bar{X}= 19,54$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ilkokul öğrencilerinin pandemi sürecinden etkilenme

düzeylerinin yüksek olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılıkları incelendiğinde, “bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama” alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=24,40$, “oyunu başka etkinliklere tercih etme” alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=7,56$, “oyunu gerçek hayatla ilişkilendirme” alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=7,36$, “bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma” alt boyutu puan ortalaması $\bar{X}=4,82$ ve çocukların bilgisayar oyun bağımlılıkları toplam puan ortalaması ise $\bar{X}=44,17$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre pandemi sürecinde araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin algularına göre bilgisayar oyun bağımlık düzeylerinin yüksek olmadığı söylenebilir. Olumlu ebeveyn ilişkisi ortalama puanlarının ($\bar{X}=41,81$) ise olumsuz ebeveyn ilişkisi ortalama puanlarından ($\bar{X}=14,03$) yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemi sürecinde demografik değişkenlere göre çocukların pandemi sürecindeki tepkileri, bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn-çocuk ilişkileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Aile birlikteliği açısından çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı alt ölçeklerinden “bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme” durumunun farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Aile Birlikteliği Açısından Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı “Bilgisayar Oyunu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme” Alt Ölçeği Puanlarına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Birlikte		Boşanmış		Tek ebeveyn		F	p	η^2	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss				
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı	Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt ölçeği	7,46	3,27	8,12	3,91	11,2	3,56	3,578	,029	,006

Tablo’ya göre, aile birlikteliği açısından çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı- “bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme” alt ölçeği puanları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir ($F=3,578$, $p=.029$, $\eta^2=.006$). Bu değişkenliği hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü bulmak amacıyla varyansların homojen olması nedeniyle (Levene:361; $p>.005$) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Alt Ölçeği “Bilgisayar Oyunu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme” Puanlarının Aile Birlikteliği Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Değişkenlik Gösterdiğini Belirlemek İçin Yapılan Post- Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Aile birlikteliği (İ)	Aile birlikteliği (J)	(I-J)	p	
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme” alt ölçeği	Birlikte	Boşanmış	-,6684	,566
		Tek ebeveyn	-3,739	,046
	Boşanmış	Birlikte	,6684	,566
		Tek ebeveyn	-3,070	,162
	Tek ebeveyn	Birlikte	3,739	,046
		Boşanmış	3,070	,162

Tablo 8 incelendiğinde, “bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme” alt ölçeği puanlarına göre, birlikte olan aileler ve tek ebeveynli aileler arasında, tek ebeveynli aileler lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yani tek ebeveynli ailelerde çocukların “bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme” alt ölçeği puanları, birlikte olan ailelere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırma kapsamında ailenin sahip olduğu çocuk sayısı açısından olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	1		2-3		4 ve üzeri		F	p	η^2
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Olumlu ebeveyn- çocuk ilişkisi	42,45	3,74	41,83	4,20	38,95	2,83	6,353	,002	,034

Tablo 9 incelendiğinde, ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek puanları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir ($F=6,353$, $p=.002$, $\eta^2=.034$). Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü bulmak üzere varyansların homojen olması nedeniyle (levene: 1,993; $p>.005$) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. “Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi” Alt Ölçek Puanlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Bulmak İçin Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Ailenin sahip olduğu çocuk sayısı (i)	Ailenin sahip olduğu çocuk sayısı (j)	(I-J)	p	
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	1	2-3	,6156	,473
		4 ve üzeri	3,5011	,002
	2-3	1	-,6156	,473
		4 ve üzeri	2,8854	,008
	4 ve üzeri	1	-3,5011	,002
		2-3	-2,8854	,008

Tablo 10 incelendiğinde, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek puanlarına göre, 1 çocuğa sahip olan aileler ile 4 ve üzeri çocuğa sahip olan aileler arasında, “1” çocuğu olan aileler lehine; aynı zamanda 2-3 çocuğa sahip aileler ile 4 ve üzeri çocuğa sahip olan aileler arasında da, “2-3” çocuğu olan aileler lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yani “1” çocuğa ve “2-3” çocuğa sahip olan ailelerde olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek puanları 4 ve üzeri sayıda çocuğa sahip olan ailelere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırma kapsamında ebeveyn eğitim durumu açısından çocukların bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılıkları ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği Puanlarına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	İlköğretim		Ortaöğretim		Yükseköğretim		F	p	η^2
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	22,48	9,53	23,51	9,86	26,51	10,75	5,279	,005	,028

Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	12,95	3,50	14,35	2,95	14,47	3,10	7,595	,001	,040
--------------------------------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	------	------

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveyn eğitim durumuna göre Covid-19 pandemi sürecinde çocukların bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama ($F=5,279$, $p=.005$, $\eta^2=.028$) ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçeği puanları ($F=7,595$, $p=.001$, $\eta^2=.040$) anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü bulmak için varyansların homojen olması nedeniyle (levene: 2,675; $p>.005$ ve levene: 2,392; $p>.005$) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe testi yapılarak sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. “Bilgisayar Oyunu Oynamayı Bırakamama” ve “Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi” Alt Ölçeği Puanlarının Ebeveynin Eğitim Durumu Açısından Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşma Olduğunu Bulmak İçin Yapılan Pst-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Ebeveynin eğitim durumu (İ)	Ebeveynin eğitim durumu (J)	(I-J)	p
Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama	İlköğretim	Ortaöğretim	-1,0260 ,755
		Yükseköğretim	-4,0245 ,012
	Ortaöğretim	İlköğretim	1,0260 ,755
		Yükseköğretim	2,9984 ,054
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	Yükseköğretim	İlköğretim	4,0245 ,012
		Ortaöğretim	2,9984 ,054
	İlköğretim	Ortaöğretim	-1,3932 ,005
		Yükseköğretim	-1,5205 ,002
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	Ortaöğretim	İlköğretim	1,3932 ,005
		Yükseköğretim	-,1273 ,947
	Yüksek öğretim	İlköğretim	1,5205 ,002
		Ortaöğretim	,1273 ,947

Tablodan anlaşılacağı üzere, bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama alt ölçek puanlarına göre, yükseköğretim mezunu ebeveynlerin çocukları ile ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin çocukları arasında yükseköğretim mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre, yükseköğretim mezunu olan ebeveynlerin çocuklarında, ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin çocuklarına göre bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama durumu anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek puanlarına göre, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan ebeveynler ile ilköğretim mezunu olan ebeveynler arasında ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan ebeveynlerin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yani ebeveynlerin olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek puanları, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan ebeveynlerde, ilköğretim okulu mezunu ebeveynlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma kapsamında çocukların cinsiyeti açısından çocukların bilgisayar oyun bağımlılıkları ve olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.Çocukların Cinsiyetine Göre Covid-19 Pandemi Sürecinde Bilgisayar Oyun Bağımlılıkları ve Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

	Kız		Erkek		sd	t	p
	X	Ss	X	Ss			

	“Bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama”	21,95	9,59	27,02	10,31	364	-4,872	,000
	“Bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme”	6,55	2,92	8,23	3,56	340,902	-4,919	,000
Bilgisayar oyun bağımlılığı	“Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma”	4,52	1,88	5,14	2,13	364	-2,910	,004
	“Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme”	6,94	3,03	8,23	3,55	346,992	-3,703	,000
	Toplam	39,98	15,26	48,63	17,23	351,830	-5,069	,000
Ebeveyn-çocuk ilişkisi	Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	13,55	3,27	14,55	3,08	364	-3,011	,003

Cinsiyete göre Covid-19 pandemi sürecinde bilgisayar oyun bağımlılıkları ve olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı bulmak için yapılan bağımsız grup t-testi analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre bilgisayar oyun bağımlılığı $t(351,830) = -5,069$, $p = .000$ ve olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi düzeyi ileri derecede anlamlı farklılaşma göstermektedir $t(364) = -3,011$, $p = .003$. Buna göre erkek öğrencilerin ($48,63 \pm 17,23$) bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri kız öğrencilerine göre ($39,98 \pm 15,26$) anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı zamanda yine erkek öğrencilerin ebeveynlerinin ($14,55 \pm 3,08$) kız öğrencilerin ebeveynlerine göre ($13,55 \pm 3,27$) olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi puan ortalamaları anlamlı derecede daha yüksektir.

Araştırma kapsamında çocukların oynadıkları oyun türü açısından çocukların pandemi sürecindeki tepkileri ölçeği “psikoloji” alt boyutu puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Oynadıkları Oyun Türüne Göre Çocukların Pandemi Sürecindeki Tepkileri Ölçeği Psikoloji Alt Boyutuna Dair Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Oyun türü	\bar{X}	Ss	F (6,359)	p	η^2
Çocukların pandemi sürecindeki tepkileri ölçeği “psikoloji” alt boyutu	Spor- yarış	10,24	2,94			
	Strateji	10,62	3,55			
	Macera-Aksiyon	10,44	3,59	2,545	,020	0,41
	Savaş-Dövüş	11,56	3,57			
	Eğitsel oyunlar	9,51	3,05			
	Sanal gerçeklik	11,56	4,29			
	Rol yapma	10,21	2,85			

Tablo 14 incelendiğinde, ANOVA analiz sonuçlarında çocukların oynadıkları oyun türüne göre Covid-19 pandemi sürecindeki tepkileri ölçeği psikoloji alt boyutu puanları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir, $F(6,359) = 2,545$, $p = .020$, $\eta^2 = .041$. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu ve farklılaşmanın yönünü bulmak için varyansların homojen olması nedeniyle (Levene: 1,791; $p > .005$) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. Scheffe analizi sonucunda çocukların oynadıkları oyun türüne göre Covid-19 pandemi sürecindeki tepkileri ölçeği psikoloji alt boyutu puanları arasındaki farklılaşma, oyun türüne göre anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırma kapsamında çocukların oynadıkları oyun türü açısından bilgisayar oyun bağımlılıklarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Oynadıkları Oyun Türü Açısından Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Oyun türü	X	Ss	F (6,359)	p	η^2
Bilgisayar oyun bağımlılığı	Spor- yarış	40,77	14,60	13,219	,000	,181
	Strateji	44,10	18,13			
	Macera-Aksiyon	47,34	16,07			
	Savaş-Dövüş	55,05	16,33			
	Eğitsel oyunlar	33,00	13,56			
	Sanal gerçeklik	49,43	15,00			
	Rol yapma	43,04	13,28			

Tablo 15 incelendiğinde, ANOVA analiz sonuçlarında çocukların oynadıkları oyun türüne göre bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği puanları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir, $F(13,219) = 2,545$, $p = .000$, $\eta^2 = .181$. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü bulmak için varyansların homojen olması nedeniyle (levene: 1,471; $p > .005$) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır.

Tablo 16. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Oyun Türüne Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Oyun türü (İ)	Oyun türü (J)	(I-J)	p
Bilgisayar oyun bağımlılığı	Spor- yarış	Savaş-dövüş	-14,2767 ,001
	Macera-Aksiyon	Eğitsel oyunlar	14,3437 ,000
	Savaş-Dövüş	Spor-yarış	14,2767 ,001
		Eğitsel	22,0545 ,000
	Eğitsel oyunlar	Macera-aksiyon	-14,3437 ,000
		Savaş- dövüş	-22,0545 ,000
		Sanal gerçeklik	-16,4375 ,000
	Sanal gerçeklik	Eğitsel oyunlar	16,4375 ,000

Tablodan anlaşılacağı üzere, bilgisayar oyun bağımlılığı puanları, spor-yarış oyunları oynayan çocuklarda ($\bar{X} = 40,77$ $Ss = 14,60$) savaş-dövüş oyunları oynayan çocuklara ($\bar{X} = 55,05$, $Ss = 16,33$) göre daha düşük ($p < .05$); macera ve aksiyon oyunu oynayan çocuklarda ($\bar{X} = 47,34$ $Ss = 16,07$) eğitsel oyun oynayanlara ($\bar{X} = 33,00$ $Ss = 13,56$) göre daha yüksek ($p < .05$); savaş-dövüş oyunu oynayan çocuklarda ($\bar{X} = 55,05$, $Ss = 16,33$) spor-yarış ($\bar{X} = 40,77$ $Ss = 14,60$ ve eğitsel oyun oynayanlara ($\bar{X} = 33,00$ $Ss = 13,56$) göre daha yüksek ($p < .05$); eğitsel oyun oynayan çocuklarda ise macera-aksiyon, savaş-dövüş ve sanal gerçeklik ($\bar{X} = 49,43$ $Ss = 15,00$) oyunu oynayan öğrencilere göre daha düşük ($p < .05$) bulunmuştur.

Araştırma kapsamında çocukların bilgisayar oyunu oynama sıklığı açısından bilgisayar oyun bağımlılıklarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Bilgisayar Oyunu Oynama Sıklığına Göre Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Hiçbir zaman		Her gün		Hafta sonu		Haftada 3-4 gün		F (3,362)	p	η^2
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Bilgisayar oyun bağımlılığı	33,62	17,17	49,36	16,71	40,30	14,35	38,6	13,58	16,313	,00	,119
							9			0	

Tablo 17 incelendiğinde, ANOVA analiz sonuçlarında çocukların bilgisayar oyunu oynama sıklığına göre bilgisayar oyun bağımlılıkları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir, F

(3,362) = 16,313, $p=.000$, $\eta^2=.119$. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü bulmak için varyansların homojen olması nedeniyle (levene: 1,837; $p>.005$) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır.

Tablo 18. Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynama Sıklığına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Bilgisayar oyunu oynama sıklığı (İ)	Bilgisayar oyunu oynama sıklığı (J)	(I-J)	p		
Bilgisayar oyunu bağımlılığı	Hiçbir zaman	Her gün	-15,7443	,000	
		Hafta sonu	-6,6810	,220	
		Haftada 3-4 gün	-5,0732	,506	
	Her gün	Hiçbir zaman	15,7443	,000	
		Hafta sonu	9,0633	,001	
		Haftada 3-4 gün	10,6710	,000	
	Hafta sonu	Hiçbir zaman	Her gün	6,6810	,220
			Her gün	-9,0633	,001
			Haftada 3-4 gün	1,6077	,952
		Haftada 3-4 gün	Hiçbir zaman	5,0732	,506
			Her gün	-10,6710	,000
			Hafta sonu	-1,6077	,952

Tablodan anlaşılacağı üzere, bilgisayar oyun bağımlılığı her gün bilgisayar oyunu oynayan çocuklarda ($\bar{X}=49,36$, $Ss=16,71$) hiçbir zaman bilgisayar oyunu oynamayan ($\bar{X}=33,62$ $Ss=17,17$), sadece hafta sonu bilgisayar oyunu oynayan ($\bar{X}=40,30$ $Ss=14,35$) ve haftada 3-4 gün bilgisayar oyunu oynayan ($\bar{X}=38,69$ $Ss=13,58$) çocuklara göre oldukça yüksek ($p<.01$) bulunmuştur.

Araştırma kapsamında çocukların bilgisayar oyunu oynama sıklığı açısından olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Bilgisayar Oyunu Oynama Sıklığına Göre Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Hiçbir zaman		Her gün		Hafta sonu		Haftada 3-4 gün		F	p	η^2
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	41,45	3,21	41,27	4,11	42,31	3,84	43,1	4,54	3,895	,009	,031
	8										

Tabloya göre, ANOVA analiz sonuçlarında çocukların bilgisayar oyunu oynama sıklığına göre olumlu ebeveyn-çocuk ilişkileri anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir, $F(3,362) = 3,895$, $p=.009$, $\eta^2=.031$. Bu değişkenliğin hangi gruplar arasında olduğunu ve değişkenliğin yönünü araştırmak için varyansların homojen olması nedeniyle (levene: 1,969; $p>.005$) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır.

Tablo 20. Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynama Sıklığına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Bilgisayar oyunu oynama sıklığı (İ)	Bilgisayar oyunu oynama sıklığı (J)	(I-J)	p
Hiçbir zaman	Her gün	,18,62	,996
	Hafta sonu	-,8563	,774
	Haftada 3-4 gün	-1,7269	,249
Her gün	Hiçbir zaman	-,1862	,996
	Hafta sonu	-1,0425	,307

Olumlu ebeveyn- çocuk ilişkisi	Hafta sonu	Haftada 3-4 gün	-1,9132	,019
		Hiçbir zaman	,8563	,774
		Her gün	1,0425	,307
		Haftada 3-4 gün	-,8706	,674
	Haftada 3-4 gün	Hiçbir zaman	1,7269	,249
		Her gün	1,9132	,019
		Hafta sonu	,8706	,674

Tablodan anlaşılacağı üzere, ebeveynlerin öz deneyimine göre olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi düzeyi her gün bilgisayar oyunu oynayan çocukların ebeveynlerinde ($\bar{X}=41,27$, $Ss=4,11$), haftada 3-4 gün bilgisayar oyunu oynayan ($\bar{X}=43,18$ $Ss=4,54$) çocukların ebeveynlerine göre daha düşük ($p<.05$) bulunmuştur.

Araştırma kapsamında bilgisayar oyunu oynama süresi açısından Covid-19 pandemi sürecinde çocukların gösterdikleri tepkiler ölçeği psikoloji alt boyutunun farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Bilgisayar Oyunu Oynama Süresine Göre Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Gösterdikleri Tepkiler Ölçeği Psikoloji Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Oyun oynama süresi	\bar{X}	Ss	F (4,361)	p	η^2
Psikoloji alt boyutu	Hiç oynamayan	10,57	4,11	5,885	,000	,061
	1 saatten az	9,92	3,32			
	1-2 saat	10,05	3,11			
	2-4 saat	11,06	3,35			
	4-7 saat	13,11	4,06			

Tabloya göre, ANOVA analiz sonuçlarında çocukların günde ortalama bilgisayar oyunu oynama süresine göre psikoloji alt boyutu puanları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir, $F(4,361) = 5,885$ $p=.000$, $\eta^2=.061$. Bu değişkenliğin hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ve değişkenliğin yönünü bulmak için varyansların homojen olması nedeniyle (levene:912; $p>.005$) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır.

Tablo 22. Psikoloji Alt Boyutu Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynama Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Oyun süresi (İ)	Oyun süresi (J)	(I-J)	p
1 saatten az	Hiç oynamayan	-,6483	,944
	1-2 saat	-,1277	,999
	2-4 saat	-1,1399	,313
	4-7 saat	-3,1825	,001
1-2 saat arası	Hiç oynamayan	-,5205	,971
	1saatten az	,1277	,999
	2-4 saat	-1,0121	,363
	4-7 saat	-3,0547	,001
4-7 saat arası	Hiç oynamayan	2,5341	,115
	1saatten az	3,1825	,001
	1-2 saat	3,0547	,001
	2-4 saat	2,0426	,127

Tablodan anlaşılacağı üzere, çocukların pandemi sürecinden psikolojik olarak etkilenme düzeyleri, günde 4-7 saat arası bilgisayar oyunu oynayan çocuklarda ($\bar{X}=13,11$, $Ss=4,06$), günde 1 saatten az bilgisayar oyunu oynayan ($\bar{X}=9,92$, $Ss=3,32$), ve 1-2 saat arasında bilgisayar oyunu oynayan ($\bar{X}=10,05$ $Ss=3,11$) çocuklara göre daha yüksek ($p<.05$) bulunmuştur.

Araştırma kapsamında bilgisayar oyunu oynama süresi açısından Covid-19 pandemi sürecinde çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Bilgisayar Oyunu Oynama Süresine Göre Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Oyun oynama süresi	\bar{X}	Ss	F (4,361)	p	η^2
Bilgisayar oyun bağımlılığı	Hiç oynamayan	33,88	17,80	29,195	,000	,244
	1 saatten az	36,26	12,82			
	1-2 saat	43,19	14,26			
	2-4 saat	53,12	15,69			
	4-7 saat	63,70	16,95			

Tabloya göre, ANOVA analiz sonuçlarında Covid-19 pandemi sürecinde çocukların bilgisayar oyunu oynama süresine göre, bilgisayar oyun bağımlılıkları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir (F (4,361)= 29,195, p=.000, η^2 =.244). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü incelemek için varyansların homojen olması nedeniyle (levene:1,358; p>.005) izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır.

Tablo 24. Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının Bilgisayar Oyunu Oynama Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Oyun süresi (İ)	Oyun süresi (J)	(I-J)	p	
Bilgisayar oyun bağımlılığı	1 saatten az	Hiç oynamayan	2,3806	,969
		1-2 saat	-6,9318	,013
		2-4 saat	-16,8579	,000
		4-7 saat	-27,4384	,000
	1-2 saat arası	Hiç oynamayan	9,3125	,067
		1 saatten az	6,9318	,013
		2-4 saat	-9,9261	,000
		4-7 saat	-20,5065	,000
	2-4 saat arası	Hiç oynamayan	19,2386	,000
		1 saatten az	16,8579	,000
		1-2 saat	9,9261	,000
		4-7 saat	-10,5804	,038
	4-7 saat arası	Hiç oynamayan	29,8190	,000
		1 saatten az	27,4384	,000
		1-2 saat	20,5065	,000
		2-4 saat	10,5804	,038

Tablodan anlaşılacağı üzere, Covid-19 pandemi sürecinde çocukların bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri, günde 1 saatten az bilgisayar oyunu oynayan çocuklarda, günde 1-2 saat, 2-4 saat ve 4-7 saat bilgisayar oyunu oynayan çocuklara göre oldukça düşük (p<.05) bulunmuştur. Aynı zamanda bilgisayar oyun bağımlılığı 2-4 saat bilgisayar oyunu oynayan çocuklarda, hiç oynamayan ve 2 saatten az bilgisayar oyunu oynayan çocuklara göre ve 4-7 saat bilgisayar oyunu oynayan çocuklarda ise tüm alt gruplara göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma kapsamında, bilgisayar oyunu oynama süresi açısından olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Bilgisayar Oyunu Oynama Süresine Göre Olumsuz Ebeveyn- Çocuk İlişkisi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Oyun oynama süresi	\bar{X}	Ss	F (4,361)	p	η^2
Olumsuz ebeveyn- çocuk ilişkisi	Hiç oynamayan	15,61	3,57	3,634	,006	,039
	1 saatten az	13,32	3,55			
	1-2 saat	13,89	2,60			
	2-4 saat	14,36	3,28			
	4-7 saat	14,92	3,74			

Tabloya göre, ANOVA analiz sonuçlarında Covid-19 pandemi sürecinde çocukların bilgisayar oyunu oynama süresine göre, bilgisayar oyun bağımlılıkları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir ($F(4,361) = 29,195$, $p=.006$, $\eta^2=.039$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü bulmak için varyansların heterojen olması nedeniyle (levene: 3,109; $p<.005$) izleme (post-hoc) testlerinden Games-Howell analizi yapılmıştır.

Tablo 26. Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynama Süresi Açısından Hangi Alt Gruplar Arasında Değişkenlik Gösterdiğini Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc Games-Howell Testi Sonuçları

Oyun süresi (İ)	Oyun süresi (J)	(I-J)	p
Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	Hiç oynamayan	-2,2888	0,45
	1 saatten az	-,5678	,660
	2-4 saat	-1,0433	,278
	4-7 saat	-1,5994	,290

Tablodan anlaşılacağı üzere, Covid-19 pandemi sürecinde ebeveynlerin öz deneyimine göre olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi düzeyleri, hiç bilgisayar oyunu oynamayan çocukların ebeveynlerinde ($\bar{X}=15,61$, $Ss=3,57$), günde 1 saatten az bilgisayar oyunu oynayan çocukların ebeveynlerine ($\bar{X}=13,32$, $Ss=3,55$) göre daha yüksektir ($p<.05$).

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin gösterdikleri tepkiler, bilgisayar oyun bağımlılıkları ile ebeveyn çocuk ilişkileri arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Covid-19 Pandemi Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ile Pandemi Sürecinde Gösterdikleri Tepkiler ve Bilgisayar Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analiz Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1.Psikoloji alt boyutu	1					
2.Pandemi alt boyutu	,354	1				
3.Çocukların pandemi sürecinde gösterdikleri tepkiler	,847	,797	1			
4.Bilgisayar oyun bağımlılığı	,479	,147	,393	1		
5.Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	-,099	,086	-,016	-,201	1	
6.Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi	,367	,151	,323	,268	-127	1

Buna göre, Covid-19 pandemi sürecinde olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde, negatif yönlü, düşük bir korelasyonel ilişki tespit edilirken $r(54)=-,201$ $p<.05$, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların pandemi sürecinde gösterdikleri tepkileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Yani olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi arttıkça çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi azalmaktadır.

Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların pandemi dönemi tepkileri ve bilgisayar oyun bağımlılıkları arasında anlamlı düzeyde, pozitif yönde ve düşük şiddette korelasyonel bir ilişki tespit edilmiştir. Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi arttıkça, çocukların pandemi sürecinden etkilenme düzeyleri ve bilgisayar oyun bağımlılıkları da artmaktadır.

Aynı zamanda pandemi dönemi tepkileri ölçeğinin psikoloji alt ölçeği ile çocukların bilgisayar oyunları bağımlılıkları arasında pozitif yönlü ve orta şiddette bir ilişki bulunmuştur. Buna göre çocukların pandemi sürecinden psikolojik olarak etkilenme düzeyi arttıkça bilgisayar oyun bağımlılıkları da artmaktadır.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin ebeveyn-çocuk ilişkilerinin pandemi sürecinde gösterdikleri tepkileri yordayıcılığına ilişkin bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Pandemi Sürecindeki Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Puanının İlkokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemindeki Tepkilerini Yordayıcılığına Dair Regresyon Analiz Sonuçları

	F	B	Standart Hata B	β	t	p
Olumsuz Ebeveyn Çocuk İlişkisi	42,25	,536	,083	,323	6,50	,000

$$R^2=,104$$

Tabloya göre, olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi çocuklarda pandemi dönemi tepkilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi çocukların pandemi dönemi tepkilerinde varyansın %10,4’ünü açıklamaktadır.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin ebeveyn-çocuk ilişkilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordayıcılığına ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordamasına ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Olumlu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Puanının Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığını Yordayıcılığına Dair Regresyon Analiz Sonuçları

	F	B	Standart Hata B	β	t	p
Olumlu Ebeveyn Çocuk İlişkisi	15,38	-,825	,210	-,201	-3,92	,000

$$R^2=,041$$

Tabloya göre, olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi çocuklarda oyun bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığında varyansın %4,1’ini açıklamaktadır.

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordamasına ilişkin bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Olumsuz Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Puanının Çocukların Bilgisayar Oyun Bağımlılığını Yordayıcılığına Dair Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	F	B	Standart Hata B	β	t	p
Olumsuz Ebeveyn Çocuk İlişkisi	28,18	1,398	,263	,268	5,30	,000

$R^2=,072$

Tabloya göre, olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi çocuklarda oyun bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığında varyansın %7,2'sini açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde 4.sınıfta öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin ebeveyn çocuk ilişkileri ile pandemi sürecindeki tepkileri ve bilgisayar oyun bağımlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiş olup olumlu ve olumsuz ebeveyn ilişkilerinin hem pandemi sürecinde çocukların gösterdikleri tepkiler üzerinde hem de çocuklardaki bilgisayar oyun bağımlılığı üzerinde ne derece etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin gösterdikleri tepkiler, bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn-çocuk ilişkisi düzeyleri incelendiğinde, elde edilen bulgulardan hareketle ebeveynlerin öz bildirimlerine göre ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin pandemi sürecinden etkilenme düzeylerinin yüksek olmadığı, olumlu ebeveyn ilişkisi ortalama puanlarının, olumsuz ebeveyn ilişkisi ortalama puanlarından yüksek olduğu, araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinin algılarına göre ise yine bilgisayar oyun bağımlık düzeylerinin yüksek olmamakla birlikte bilgisayar oyunu oynamayı bırakama alt boyutuna ilişkin puanların diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özyürek ve Çetinkaya'nın (2021) pandemi sürecinin ebeveyn-çocuk etkileşimine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların %70,1'inin ailesiyle zaman geçirmekten memnun olduğu, ebeveynleriyle olan ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği (%53,7'sinin babalarıyla; %63,2'sinin ise anneleri ile); bununla birlikte, çocukların %13,4'ünde anne-babaya yönelik öfke ve hırçın tavırlarının arttığı ve %59'unun bilgisayar, telefon, televizyon karşısında geçirdiği sürenin arttığı tespit edilmiştir. Covid-19 pandemi sürecinde kısıtlamalar nedeniyle evde kalan bazı çocuklarda, nedensiz bir şekilde saldırganlık eğilimi ve öfke içerikli tavır ve davranışlar görülebilmektedir (MEB, 2020). Bu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, bazı ailelerde ebeveyn-çocuk ilişkilerinin olumsuz olduğu belirtilmekle beraber, çoğu ailede ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin olumlu yönde olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmaya katılan çocukların algılarına göre bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyinin özellikle bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama alt boyutu testin diğer boyutlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Arkadaşlık ilişkilerinin ön plana geçtiği bu gelişim döneminde çocukların arkadaşlık ortamından uzak kalması ve evde gerçekleştirebilecekleri aktivitelerin kısıtlılığı ve yerine koyabilecekleri başka bir etkinlik bulamamalarından ötürü bilgisayar oyunu oynamayı bırakama düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Covid-19 pandemi sürecinde çocukların pandemi sürecindeki tepkileri, bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular incelendiğinde, çocukların "bilgisayar oyunu oynamayı diğer etkinliklere tercih etme" alt ölçek puanları, tek ebeveynli ailelerde, birlikte olan ailelere göre daha yüksek

bulunmuştur. Araştırma bulgularından farklı olarak Karacaoğlu'nun (2019) çalışmasında ebeveyn birliktelik durumu ile bilgisayar oyunları bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek puanları 1-3 çocuğa sahip olan ailelerde, 4 ve üzeri sayıda çocuğa sahip olan ailelere göre anlamlı düzeyde yüksek; yükseköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarında, ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin çocuklarına göre bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama durumu anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Literatürde benzer şekilde annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun oyun bağımlılık düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir (Şahin ve Tuğrul, 2012). Ebeveynlerin olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi alt ölçek puanları, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan ebeveynlerde, ilköğretim okulu mezunu ebeveynlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş, erkek çocukların bilgisayar oyun bağımlılıkları, kızlara göre anlamlı ölçüde yüksektir. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Güzen'in (2021) yaptığı araştırmaya göre; çocukların cinsiyeti açısından erkeklerin dijital oyun bağımlılık eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda yine erkek öğrencilerin ebeveynlerinin kız öğrencilerin ebeveynlerine göre olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi puan ortalamaları anlamlı derecede daha yüksektir.

Salgın süreci ile ilgili yapılan araştırmalarda pandemi sürecinin uzamasının, salgını önlemek için alınan tedbir ve kısıtlamaların insanların sosyal yaşamlarını ve iş yaşamlarını kısıtlaması aile üzerinde de önemli etkiler yarattığı belirlenmiştir. (Özyürek ve Çetinkaya, 2021). Bu etkilerden biri de çocukların bilgisayar başında geçirdikleri sürenin uzamasıdır (Durmaz ve Ertaş, 2021). Ebeveynlerin öz deneyimine göre hergün bilgisayar oyunları oynayan çocukların ebeveynlerinde olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi düzeyi, bir haftada 3-4 gün bilgisayar oyunları oynayan çocukların ebeveynlerine göre daha bulunmuştur. Çocukların pandemi sürecinden psikolojik olarak etkilenme düzeyleri, bir günde 4-7 saat bilgisayar oyunları oynayan çocuklarda, günde 1 saatten az bilgisayar oyunu oynayan ve 1-2 saat bilgisayar oyunları oynayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin bu tür zorlu yaşam dönemlerinde daha çok ön plana çıkmakta olduğu düşüncesini desteklemektedir. Modern yaşamda salgın benzeri risklerle karşılaşılma olasılığı ve dolayısıyla böyle durumların özellikle temel eğitim dönemindeki çocukların gelişimi ve eğitimini etkileyeceği öngörülmektedir. Bu sebeple sağlıklı ve olumlu aile içi iletişimi destekleyecek etkin yöntemler geliştirerek çocukları zorlu yaşam olaylarının etkilerinden korumak için çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin gösterdikleri tepkiler, bilgisayar oyun bağımlılıkları ve ebeveyn çocuk ilişkileri arasındaki ilişkisel analiz bulgularına göre; olumsuz ebeveyn ilişkisi ile hem pandemi dönemindeki psikolojik tepkiler hem de çocukların bilgisayar oyunları bağımlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgu ile uyumlu olarak, serbest bırakan ve dijitale yönlendiren ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun bağımlılıkları daha yüksek bulunmuştur (Güzen, 2021). Benzer şekilde olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisinin öğrencilerde internet oyun bağımlılığını arttırdığı belirtilmiştir (Zhu et al., 2015).

Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin ebeveyn/çocuk ilişkileri ile pandemi sürecinde gösterdikleri tepkiler incelendiğinde, regresyon analizi bulguları sonucu olumsuz ebeveyn ilişkilerinin pandemi dönemi tepkileri üzerinde yordayıcı ve açıklayıcı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde ebeveyn-çocuk iletişimde yaşanan kopukluklar ile ebeveynlerin daha sıkı bir tutum izlemesi çocukların ebeveynlerine ve pandemi sürecine

karşı öfkeli ve olumsuz davranışlar sergilemesine yol açmaktadır (Topcu, Bilir ve Sop, 2021). Olumsuz ebeveyn tutumları ile pandemi dönemindeki çocuk tepkilerinden psikolojik boyut arasındaki ilişkinin daha yüksek düzeyde saptanması çocukların duygusal gelişiminde ve psikolojik sağlamlığında anne baba tutumlarının özellikle zorlanımlı durumlarda çok etkili olduğunu düşündürmektedir.

Covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin ebeveyn/çocuk ilişkileri ile pandemi sürecinde bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri incelendiğinde, regresyon analizi bulguları olumsuz ebeveyn ilişkilerinin çocuk oyun bağımlılığı üzerinde yordayıcı ve açıklayıcı bir etkisi olduğunu gösterse de istatistiki veriler oyun bağımlılığı üzerinde başka değişkenlerin de etkisinin olacağını göstermektedir. Betimsel analiz sonuçlarından oyun oynama sürelerinin de arttığı görüldüğü için özellikle oyun bağımlılığına etki eden diğer değişkenler üzerinde araştırmaların yoğunlaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında, bu bulguya benzer şekilde ilgisiz aile profillerinin çocuklarda dijital oyun bağımlılığını artırıcı etkisi olduğu belirtilmektedir (Orman ve Arıca, 2019; Yiğit, 2017; Yiğit ve Günüş, 2020).

Araştırmada elde edilen bulgulara yönelik aşağıda belirtilen öneriler sunulmaktadır:

- Araştırma sonuçlarının salgın ve eve kapanma süreçleri sonrasında temel eğitim dönemindeki çocuk davranışları, aile içi ilişkiler ve pandemi etkileri ile ilgili analizlere ışık tutacağı beklenmekte, devamı niteliğinde olacak daha farklı araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Araştırma sonuçlarının detaylandırılarak özellikle ebeveyn eğitimlerinde kullanılması ve rehberlik çalışmalarına dayanak yapılmasının yararlı olacağı öngörülmektedir. Bu yönüyle özellikle temel eğitim döneminde rehberlik çalışmalarında müşavirlik hizmetinin öne çıkarılması önerilmektedir.
- Aile içi ilişkilerin güçlendirilmesi ve bu yönde çeşitli eğitimsel stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir.
- Özellikle okul dönemlerinde temel eğitim başta olmak üzere ebeveyn ve öğrencilere dönük olarak hem önleyici hem de krize müdahale amaçlı psikososyal destek çalışmalarının güçlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Aile içi ilişkiler ve toplumsal cinsiyet beklentileri açısından, bilinçli teknoloji kullanımı eğitimlerinin ebeveyn ile çocuk boyutunun birlikte ele alınmasının yararlı olacağı önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında elde edilen bulgular olumlu ebeveyn ilişkisinin az çocuklu ailelerde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum çocuk sayısının fazla olmasının anne baba çocuk arasında daha nitelikli bir ilişki gelişmesinde olumsuz bir faktör olabileceğini düşündürmekte ve özellikle temel eğitim döneminin başında bireyi tanıma hizmetlerinin öne çıkarılması ve bu risk altında olan çocukların ailelerine danışmanlık yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Temel eğitim döneminde bilgisayar oyun türlerinden savaş dövüş ve macera aksiyon oyunlarının eğitsel oyunlardan daha fazla tercih edildiği saptanmıştır. Bu durumun özellikle kitle iletişim araçlarının etkisi açısından ele alınması ve eğitsel oyunların çeşitliliğinin ve cazibesinin artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akoğlu, G. ve Karaaslan, B. T. (2020) COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*; 5(2), 99-103.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Aytaç, A., Çen, S. ve Yüceol, G. P. (2018). Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(3), 209-221.
- Cummings, A., Braungart-Rieker, J., & Rocher-Schudlich, D. (2003). Emotions and personality development in childhood. R. Lerner, M. Easterbrooks, & J. Mistry (Ed.), *Handbook of psychology: Volume 6 developmental psychology* (211-239). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Demirtaş Zorbaz, S., Ulaş, Ö. ve Kızıldağ, S. (2015). Relation between video game addiction and interfamily relationships on primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 15(2), 489-497.
- Durmaz, A. ve Ertaş, E. (2021). Covid-19 Pandemisi sürecinde ebeklik öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin internet kullanım alışkanlıkları ile ilişkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3), 561-574.
- Guan W, Ni Z, Hu Y, Liang W, Ou C, He J, ... Zhong, N. (2020) Clinical characteristics of coronavirus disease 2019 in China. *N Engl J Med.*, 382, 1708-1720.
- Güzen, M. (2021). *Covid-19 Pandemi Öncesi ve Pandemi Sürecinde 4-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerinde Görülen Farklılıkların İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- İldeniz, S. B. (2021) *Koronavirüs Pandemisinde Annelerin Ebeveynlik Stresleri, Aile Dayanıklılıkları ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kaiser, A.P. & Hancock, T.B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16, 9-21.
- Karacaoğlu, D. (2019). *Çocuklarda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Aile İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2000) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 123-124.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J. & Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 184-186.
- Ludvigsson, J. F. (2020). Systematic review of Covid-19 in children show milder cases and a better prognosis than adults. *Acta Paediatr*, 109(6), 1088-1095.

- Montgomery M.J, Anderson E.R, Hetherington E.M. & Clingempeel W.G. (1992). Patterns of courtship for remarriage: Implications for child adjustment and parent-child relationships, *Journal of Marriage and the Family*, 10, 686-698.
- Orman, N.B. ve Arıca, O.T. (2019). Aşırı dijital oyun oynama davranışında anne tutumu ve benlik kontrolünün etkisi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(Özel Sayı.1), 40-42. doi:10.35365/ctjpp.19.special1.11
- Öçal, T., Halmatov, M. ve Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10551->
- Özyürek, A. ve Çetinkaya, A. (2021) COVID-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18(1), 96-106.
- Rosendo-Rios, V., Trott, S. & Shukla, P. (2022). Systematic literature review online gaming addiction among children and young adults: A framework and research agenda. *Addictive Behaviors*, 129, 107238.
- Schonfeld, D. J. & Demaria, T. (2015). Providing psychosocial support to children and families in the aftermath of disasters and crises. *Pediatrics*, 136(4), 1120-1130.
- Siyez, D. M. ve Hamart, E. (2013). İnternet Bağımlılığı ve Psikososyal Faktörler. M. Kalkan ve C. Kaygusuz (Ed.) *İnternet Bağımlılığı* 115-149. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. ve Tuğrul V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 4(3), 115-130.
- Topcu Bilir, Z. ve Sop, A. (2021, Temmuz). *Pandemi Döneminde Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Çocuklarda Davranış Problemleri*. VIII. EJER Congress sunulan bildiri, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Yılmaz, M., ve Erduran, N. (2016). *Oyun dünyam-Dünyam oyun*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Yiğit, E. (2017). *Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığında Ailelerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yiğit, E. ve Günüş, S. (2020). Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 144-174.
- Zhu, J., Zhang, W., Yu, C. & Bao, Z. (2015). Early adolescent internet game addiction in context: How parents, school, and peers impact youth. *Computers in Human Behavior*, 50, 159-168.

Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doymu ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sinan KALKIŞIM^a

Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin yaşam doymu ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirildi. Ortaokul öğrencilerinin yaşam doymu ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi demografik değerler açısından ortaya koyduğu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ortaokul seviyesinde eğitim gören 5 milyon 629 bin 67 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 534 ortaokul öğrencisinin oluşturduğu örneklem grubuna, Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Doym Ölçeği (YDÖ) ve Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) uygulanmış ve elde edilen veriler ışığında araştırma yapılmıştır. Araştırmada örneklem değerleri normal dağılmadığından non-parametrik testlerden Mann-Whitney U, Kruskal Wallis Test ve Spearman Korelasyon ile analiz edildi. Araştırma da elde edilen veriler ışığında yaşam doym düzeyi ile sosyal beceri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam doym düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyinin de arttığı araştırma sonucunda ortaya konmuştur. Demografik değişkenler açısından bakıldığında ise, cinsiyet faktörünün yaşam doymu açısından anlamlı bir fark ortaya koymadığı, sosyal beceri düzeyi açısından ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. 5.Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam doymu ve sosyal beceri düzeylerinin 6-7 ve 8.sınıf düzeylerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aile durumları açısından ise herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, Yaşam Doymu, Sosyal Beceri

^a Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID:000-0002-4164-3059, sinank1461@gmail.com

Investigation of the Relationship between Secondary School Students' Life Satisfaction and Social Skills

Abstract

This research was carried out to reveal the relationship between secondary school students' life satisfaction and social skills. The relational survey model was used in the research that revealed the relationship between life satisfaction and social skills of secondary school students in terms of demographic values. The population of the research consists of 5 million 629 thousand 67 students studying at secondary school level. The Personal Information Form prepared by the researcher, the Life Satisfaction Scale (LDS) and the Social Skills Scale (SDI) were applied to the sample group of 534 secondary school students who participated in the research, and the research was conducted in the light of the data obtained. Since sample values were not normally distributed in the study, non-parametric tests were analyzed with Mann-Whitney U, Kruskal Wallis Test and Spearman Correlation. In the light of the data obtained in the research, it has been determined that there is a positive relationship between the level of life satisfaction and social skills. As the life satisfaction level increases, it has been revealed as a result of the research that the social skill level increases. In terms of demographic variables, it is revealed that the gender factor does not reveal a significant difference in terms of life satisfaction, and in terms of social skills, female students have a higher social skill level than male students. It has been determined that the life satisfaction and social skill levels of the 5th grade students are higher than the 6-7 and 8th grade students.. It was determined that there was no significant difference in terms of family status.

Keywords: Secondary School Students, Life Satisfaction, Social Skills

Extended Abstract

Social skills are all socially accepted behaviors that depend on the norms and rules of the society they live in, have the ability to give appropriate reactions in social environments, keep them away from negative reactions, interact with others (Wolffe, Thomas, & Sacks, 2000). These skills also have an important role in facilitating the communication of the individual with other people in life (Yüksel, 2004).

It is revealed that students with social skills are individuals who have no difficulty in finding friends, are open to communication, compatible, popular, problem solvers, and loved (Gülay & Akman, 2009).

Life satisfaction (Paterson, Park, & Seligman, 2005), which is described as happiness and finding meaning in life, is the situation or result that emerges by comparing expectations with what is owned (Yoltaş, 2007).

In studies on life satisfaction, it is seen that race, income status or gender have no effect on life satisfaction, and social skills such as personal disposition and close relationships are effective in expressing life satisfaction (Myers & Diener, 1995).

In this context;

The main purpose of this study is to examine the relationship between the social skill level of secondary school students and their life satisfaction levels in Turkey. In line with the main purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the descriptive statistics levels of Social Skills Scale and Life Satisfaction Scales in secondary school students?

2. Is there a significant relationship between social skill levels and life satisfaction levels of secondary school students and demographic variables such as class, gender and family status?

Method

In the research, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. The universe of this research consists of 27160 students studying at secondary school in Bahçelievler district of Istanbul. 534 students from the 5th, 6th, 7th and 8th grades of Bahçelievler district of Istanbul, who participated in the research voluntarily, constitute the sample layer. In the study, sociodemographic information form, social skills scale and life satisfaction scale were applied to the students.

Findings and Discussion

Within the scope of the research, the relationship between the life satisfaction and social skill levels of secondary school students was examined. It has been determined that there is a positive relationship between life satisfaction and social skills. In addition, when the relations with demographic variables are examined, it is revealed that 5th grade students have higher life satisfaction and social skills compared to other grade levels. It is also seen that female students get higher scores than males in terms of social skill level. 33.3% of the students stated that they lead a life close to their ideals, 56.3% are satisfied with their lives, 56.1% participate in social activities in the fields they are interested in, 64.9% defend what they think is right everywhere.

Giriş

Sosyal beceri, toplum içerisinde yer alan tüm bireylerin, sosyal ortamlarda (okul, iş dünyası, arkadaş çevresi vs) yaşamını pozitif yönde etkileyerek olumlu iletişim kurması sağlayan davranış biçimi şeklinde tanımlanmaktadır (Sevinç, 2005; Stanley, 2010). Ayrıca kişilerarası iletişimde istendik davranışlar göstermeye yardım eden, sosyal bilgiyi kavrayıp analiz edebilen (Yüksel, 1999), bireyler arası iletişimin ön koşulu olan (Bacanlı, 2012), sosyal durumda sergilenen davranış biçimi (Hops, 1983), bireyin çevresiyle kurallara uyumlu, diğer insanlarla olumsuz etkileşimler vermesini önleyen ve olumlu, yansız tepki verebilmesini mümkün kılan (Akman, Üstün ve Kargı, 2003) beceriler olarak literatürde tanımlarının olduğu görülmektedir. Bireyin bir öğrenme sonucu edindiği olumlu davranış olarak da sosyal beceri olarak da tanımlanmaktadır (Makar, 2016: 13). Toplum içerisinde bireyin diğer bireylerle olan olumlu etkileşim kurma davranışı olarak da görülmektedir (Önalın Akfırat, 2006: 41). Bireylerin içinde yaşadıkları toplumun normlarına ve kurallarına bağlı, sosyal ortamlarda uygun tepkiler verme yeteneğinde sahip, negatif tepkilerden uzak durmasını sağlayan, başkaları ile etkileşimini sağlayan, sosyal olarak kabul edilen tüm davranışlarını sosyal beceriler olarak adlandırılmaktadır (Wolffe, Thomas ve Sacks, 2000). Bu beceriler yaşamda bireyin diğer insanlarla olan iletişimini kolaylaştıran önemli bir role de sahiptir (Yüksel, 2004).

Yapılan araştırmalarda, sosyal becerilerinin gelişmesinin, akademik başarıyı arttırdığı (Akkök, 1996), sosyal beceriye bağlı olumlu davranışların özsaygıyı arttırdığı (Çutuk, 2017), sosyal beceriye sahip öğrencilerin, arkadaş bulmakta güçlük çekmeyen, iletişime açık, uyumlu, popüler, problem çözücü, sevilen bireyler olduğunu (Gülay ve Akman, 2009) ortaya konmaktadır. Genel olarak araştırmalarda sosyal becerilere sahip bireylerin yaşamlarında daha mutlu olduğu görülmektedir. Sosyal beceri konusunda yapılan çeşitli araştırmaların çocuklardaki sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyet, yaş düzeyi, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne-baba mesleği ve yaşanan yer konusunda ilişkili olduğu ortaya konmaktadır (Erdoğan, 2002; Demir-Şad, 2007; Çutuk, 2017; Dermez, 2008; Yurdakavuştu, 2012; Coşkun, 2011; Duran, Çeliköz ve Topaloğlu, 2013; Durualp, 2014).

Mutluluğun yaşamdan haz alma, anlam bulma olarak nitelenen yaşam doyumu (Paterson, Park ve Seligman, 2005), beklenti ile sahip olunanların karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan durum ya da sonuçtur (Yoltaş, 2007). Bir anlamda yaşam doyumu bireyin koyduğu hedefe ulaşma derecesidir (Koç, 2001 akt: Kırtıl, 2009). Ortaokul öğrencilerinin dönem özelliklerine bakınca, başkalarının duygularını anlama ve paylaşmanın önemini arttığını, söylenenlerden ziyade yüz ifadelerini okumaya daha fazla zaman ayırdığı, empati kurabilme eğiliminde olduğu görülmektedir (Gürses, 2007). Yaşam doyumu üzerine yapılan araştırmalarda, ırk, gelir durumu ya da cinsiyetin yaşam doyumu üzerinde hiçbir etkisi olmadığı, kişisel eğilim, yakın ilişki gibi sosyal becerilerin yaşam doyumunu ifade etmede etkili olduğu görülmektedir (Myers ve Diener, 1995).

Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve yaşam doyumlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ve öğrencilerin gelişen teknolojiyle beraber yaşam doyum düzeylerinde farklılaşmaların olduğu bunun da sosyal beceriler üzerinde öğrencilere hangi yönde etki ettiğinin belirlenmesi açısından bu çalışmanın yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın öğrenciler üzerinde etki sahibi olan kişisel etmenlerin yaşam doyumları ve sosyal beceri düzeyleri üzerinde nasıl bir ilişki oluşturduğu konusunda önemli bilgiler vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma öğrencilerin yaşam doyumu ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu ve sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet, aile durumu ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır, bunlardan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. Ortaokul öğrencilerinde Sosyal Beceri Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeklerinin betimsel istatistik düzeyleri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile yaşam doyumu ölçeğin puan ortalamaları;
 - a) Cinsiyet
 - b) Sınıf düzeyi
 - c) Aile durumu;

Demografik değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3.Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği ve Yaşam Doyumu ölçeklerinin arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu ile sosyal becerileri arasındaki ilişki, yaşam doyumu ve sosyal beceri düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılıkları ilişkiisel tarama modeli ile ortaya konulacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020/2021 eğitim öğretim yılında resmi ortaokullara kayıtlı 5 milyon 293 bin 67 öğrenci oluşturmaktadır (MEB, 2021). Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Bahçelievler İlçesine bağlı resmi ortaokullardan kolayda örnekleme ile rastgele seçilen ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Evrenin alt kümelerine ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit rastgele örnekleme ile seçilerek tabakalı örnekleme yapılmıştır (Haşiloğlu, Baran ve Aydın, 2015). Araştırma, Bahçelievler ilçesinde yer alan ortaokullardan rastgele olarak seçilmiş üç farklı okuldan toplam 534 öğrenci tabakalı örnekleme grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1
Katılımcı Özellikleri

Ölçüm Modelleri	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	177	33,1
	6.Sınıf	93	17,4
	7.Sınıf	208	39,0
	8.Sınıf	56	10,5
Cinsiyet	Kız	359	67,2
	Erkek	175	32,8
Aile Durumu	Birlikte	503	94,2
	Boşanmış	31	5,8

Tablo 1’de yer alan bilgilere bakıldığında araştırmaya katılan 534 öğrencinin %33,1’ini 177 öğrenci ile 5.sınıflar, %17,4’ünü 93 öğrenci ile 6.sınıflar, %39’unu 208 öğrenci ile 7.sınıflar ve %10,5’ini 56 öğrenci ile 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %67,2’sini 359 öğrenci ile kızlar, %32,8’ini ise 175 öğrenci ile erkekler oluşturmaktadır. Katılım gösteren öğrencilerin %94,2’sini 503 öğrenci ile aile üyelerinin beraber olduğu öğrenciler ve %5,8’ini ise aile üyeleri birbirinden ayrı (boşanmış) 31 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyin, anne-baba durumu gibi demografik bilgileri almak için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kocayörük Yaya (2000), tarafından 20 maddeden oluşan bir ölçek olarak geliştirilen sosyal beceri ölçeği, 4'lü likert tipi olarak belirlenen ölçekte alınan puanlar 20-80 arasında puanlar almaktadır. Ölçekte alınan puanlar, değerlendirilirken, yüksek sayılı bireyin sosyal beceri düzeyi açısından pozitif yönde özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Güvenlik çalışması, iç tutarlılık yöntemiyle yapılarak ölçülen ölçeğin, Cronbach Alfa katsayısı .75 olarak belirlenmiştir. Geçerlilik çalışmasında ise ölçeğin kapsam geçerliliği metodu kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçmesi hedeflenen sosyal becerileri ne kadar ölçüde ölçtüğünü değerlendirmek adına puan sisteminden yararlanılarak beş uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu beş uzmanın değerlendirmeleri dikkate alınarak elde edilen sonuçların ortalamaları alınmış ve 4,5 puan aldığı görülmüştür. Alınan ortalamalar dikkate alındığında ölçek için kapsam geçerliliği olduğu ortaya konmuştur.

Deiner, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği", Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin ilk hali İngilizce olup, 5 maddeden meydana gelip, tek faktörlü yapıdadır. Orijinal ölçek ile Türkçe'ye uyarlanan hali arasındaki ilişkiyi ve tutarlılığı görmek adına dilsel eşdeğerliği üzerine çalışma yapılmıştır. Diyarbakır'da ilköğretim birinci kademedeki görev yapan 21 İngilizce öğretmeni ile beraber orijinal ve çeviri olan ölçekler arasındaki tutarlılık pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanarak 0.92 değerine ulaşılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda, ölçeğin orijinal hali ile Türkçe formu arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.88 olarak tespit edilirken, zamana bağlı olarak ölçeğin tutarlı sonuçlar ortaya koyup koymadığına ilişkin test tekrar test güvenilirliği ise 0.97 olarak belirlenmiştir. Diyarbakır'da ilköğretim birinci kademedeki görevli 47 öğretmene 2 hafta zaman aralığı ile iki defa uygulama yapılarak bu sonuçlar elde edilmiştir. Özdamar (1999; akt. Tavşancıl, 2006), yaptığı farklı bir uyarla çalışması ile ölçeğin ergenlerde de güvenilir olduğunu ileri sürmüştür. Ölçek için uygulanabilirlik dönem olarak ergenlik ve yetişkin döneminde yer alan tüm bireyleri kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde öğrenciler bilgilendirilmiş olup, gönüllü öğrencilerin anketleri Google form üzerinden doldurması sağlanmıştır. Elde edilen verilerin yüzeysel olarak incelenmesi yapılmış tek yönde cevap veren yanıtlar analize dahil edilmemiştir.

Elde edilen veriler SPSS 24 programına girilmiş, verilerin normallik değerlerini hesaplamak için Kolmogrov-Smirnov değerlerine bakıldığında verilerin non-parametrik olduğu anlaşılmaktadır ($p>.05$). Bu durumda non-parametrik testlerden Mann-Whitney U, Kruskal Wallis Test ve Spearman Korelasyon testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölüm içerisinde yaşam doyum ölçeği ve sosyal beceri ölçeğine ait betimsel istatistik sonuçları ve ortaokula devam eden öğrencilerin çeşitli değişkenlere yönelik sosyal beceri düzeyleri ve yaşam doyum düzeylerine yönelik bulgular tablolar halinde ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Yaşam doyum ölçeği ve sosyal beceri ölçeğine ait betimsel istatistikler,

ortaokul grubu öğrencilerinin cinsiyet, aile durumu ve sınıf düzeylerine göre farklılaşım farklılaşımama durumunu belirlemek için Mann-Whitney U, Kruskal Wallis Test ve Spearman Korelasyon testi yapılmıştır.

Tablo 2
Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Genel Ortalama (YD)	,111	534	,000	,944	534	,000
Genel Ortalama (SB)	,077	534	,000	,967	534	,000

Tablo 2’de görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov değerlerine bakıldığında verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Örneklemin normal dağılmadığı görüldüğünden de non-parametrik testlerden Mann-Whitney U, Kruskal Wallis Test ve Spearman Korelasyon testi uygulanmıştır ($p>,05$).

Tablo 3
Yaşam Doyumu ile Cinsiyet Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	175	265,4	46449,5	31049,5	-,218	,828
Kız	359	268,5	96395,5			

$p<,05$

Tablo 3 incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre erkek öğrencilerin Yaşam Doyumu puanlarının sıra ortalamaları (265,4) ile kız öğrencilerin sıra ortalamaları (268,5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$U=31049,5$, $p<,05$]. Cinsiyet faktörünün yaşam doyumu üzerinde bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin Yaşam Doyumu ile Sınıf Düzeyi Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
5.Sınıf	177	301,18	26,351	3	,000
6.Sınıf	93	276,74			
7.Sınıf	208	257,27			
8.Sınıf	56	183,71			

$p<,05$

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2 (3) = 26,351$, $p<,05$). 5.Sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaşam doyumu açısından diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5
Öğrencilerin Yaşam Doyumu ile Aile Durumları Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Aile Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Birlikte	530	270,12	2,511	1	,133
Boşanmış	31	225,00			

p<,05

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri ile aile durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2 (3) = 2,511$, p<,05). Aile durumlarının yaşam doyumunu üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6
Sosyal Beceri ile Cinsiyet Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	175	247,73	42478,0	27078,0	-25,91	,010
Kız	359	225,00				

p<,05

Tablo 6 incelendiğinde Mann Whitney U testi sonuçlarına göre erkek öğrencilerin Sosyal Beceri puanlarının sıra ortalamaları (247,73) ile kız öğrencilerin sıra ortalamaları (279,57) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [U=31049,5, p<,05]. Kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Sınıf Düzeyi Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
5.Sınıf	177	301,80	16,501	3	,001
6.Sınıf	93	269,43			
7.Sınıf	208	249,87			
8.Sınıf	56	221,38			

p<,05

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2 (3) = 16,501$, p<,05). Sınıf düzeyleri ile sosyal beceri arasındaki ilişki incelendiğinde, 5.sınıf düzeyine giden öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine oranla daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Aile Durumları Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Aile Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
-------------	---	-----------------	----------------	----	---

Birlikte	530	268,39	,290	1	,590
Boşanmış	31	253,02			

p<,05

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile aile durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(1) = 2,511, p <,05$). Araştırmaya göre aile durumlarının sosyal beceri üzerine herhangi bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9

Yaşam Doyum Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	Yaşam Doyum Ölçeği	Sosyal Beceri Ölçeği
Yaşam Doyum Ölçeği	Korelasyon	1
	Anlamlılık	
	N	534
Sosyal Beceri Ölçeği	Korelasyon	,444*
	Anlamlılık	,000
	N	534

p<,01

Tablo 9'da verilen ortaokul öğrencileri için yaşam doyumu ölçeği ile sosyal beceri ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p = ,00, p <,05$). Yaşam doyumu düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyinin de arttığı, yaşam doyumu düzeyi azaldıkça da sosyal beceri düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyinin azalmasının da yaşam doyumu düzeyini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada sosyal beceri düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile durumları açısından da farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet faktörü açısından incelendiğinde yaşam doyumu ve sosyal beceri düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi olarak bakıldığında ise 5.Sınıf düzeyine giden öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla yaşam doyumu ve sosyal beceri düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Aile durumları açısından ise yaşam doyumu ve sosyal beceri düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerin yaşam doyumu ve sosyal beceri düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile durumları açısından incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin sahip olduğu yaşam doyumu düzeylerini çevresel faktörlerin etkilediği (Yurdabakan, 2017: 208) bu açıdan da yaşam doyumu ile sosyal becerilerin önemini büyük olduğu düşünülmektedir. Yaşam doyumu ve sosyal beceri düzeyleri açısından incelendiğinde, birbirlerini pozitif yönde etkileyen iki değişken olduğu, yaşam doyumu fazla olduğu öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin de fazla olduğu tespit edilmiştir. Sosyal beceri düzeylerini geliştirmede, öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyet açısından irdelendiğinde ise, yaşam doyumu

düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yam ve Kumcağız (2020: 2122) ve Huebner (1994: 154) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmış, cinsiyetin yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber sosyal beceri düzeylerinin ise cinsiyet üzerinde anlamlı bir fark olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bir başka araştırmasında sosyal becerinin cinsiyetlere göre farklılaştığını, sınıf düzeyleri olarak incelendiğinde ise araştırmada sınıf düzeyi arttıkça sosyal becerinin de zayıfladığı görülmüştür (Duran, Çeliköz ve Topaloğlu, 2013 :133-134). Yapılan araştırmalarda (Roseberry, 1997; Kabakçı ve Fidan, 2008: 82; Nolan, 2003; Churney, 2000) sınıf düzeyi arttıkça sosyal beceri düzeyinin azaldığı görülmektedir. Yıldız ve Kahraman'ın (2021: 41) yapmış olduğu çalışma da benzer şekilde aile durumunun yaşam doyumu ve sosyal beceri üzerine etkisi olmadığını belirlenmiştir. Güven ve Erol'un (2019: 184) yaptığı çalışmada kızların erkeklerden daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinin de düşük olacağı bu anlamda söylenilebilir.

Öneriler

Sınıf seviyesi arttıkça sosyal becerilerin azaldığına ilişkin bulgulara yönelik olarak öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini geliştirmek adına, kendilerine rehberlik edilebilir, aileleri ile iletişim kurularak sosyal beceri düzeyleri zayıf olan öğrenci ve ailelerine bu konuda destek sağlanması öğrenciler için fayda sağlayabilir. Okul içerisinde sosyal becerisi düşük olan öğrencilerle rehberlik servisi aracılığıyla ulaşılması, ön test, son test gibi çeşitli ölçme araçları kullanarak yapılan rehberlik çalışmalarının izlenmesi, öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından önemli bir yer tutabilir. Bu araştırma evrenin tamamına ulaşılmasının pek mümkün olmaması nedeniyle sadece belirli demografik özellikler ışığında sınırlandırılmış ortaokul öğrenci grubu ile yürütülmüştür. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, elde edilen veriler sadece ortaokul öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Bunlar, araştırmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır. Alan içerisinde yapılacak diğer çalışmalara farklı bir bakış açısı getirmesi amacıyla, demografik özelliklerin çeşitlendirilmesi, öğrenci-aile ve okul iş birliği içerisinde konunun daha detaylı incelenmesi, nitel ve nicel olan yöntemlerin beraberce kullanılabileceği bir araştırma çalışmasının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F., & TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Anne-baba el kitabı*. TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Akman, B., Üstün, E., & Kargı, E. (2003). Özel gereksinimli çocuklarda sosyal beceri eğitiminin önemi. *OMEF 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı (Bildiri Kitabı III)*.
- Bacanlı, H. (2012). Sosyal beceri eğitimi (4. baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.

- Churney, A. H. (2000). *Promoting children's social and emotional development: A follow-up evaluation of an elementary school-based program in social decision-making/social problem-solving*. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.
- Coşkun, N. Ve Samancı, O. (2011). İlköğretim 4. Ve 5.sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 32-41.
- Çutuk, Z. A. (2017). 5.Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 505-525.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Demir-Şad, E. (2007). Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II.kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Dermez, H.G. (2008). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Afyonkarahisar il örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Duran, M., Çeliköz, N. Ve Topaloğlu, A.Ö. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121-137.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Erdoğan, F. (2002). İlköğretim II.kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem.
- Gürses, G. (2007) İlköğretim Çağı Çocuğunun Genel Özellikleri ve Bu Çağda Yaygın Biçimde Görülen Sorunlar http://g.gurses.tripod.com/Rehb/i_c_g_o.htm
- Güven, E. ve Erol, İ. L. (2019). 12-14 yaş grubu çocukların müziğe ilişkin tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 174-189.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14(1), 3-18.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Kocayörük Yaya, A. (2000). İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde dramanın etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı: Ankara.*
- Makar, E. (2016). Spor eğitimi gören öğrencilerin, sosyal beceri, fiziksel benlik algısı ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Nolan, A. E. (2003). *The reinforcement and impact of social skills education in secondary school and elementary school students.* Pacific Lutheran University.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, 6(1), 25-41.
- Roseberry, L. L. (1997). *An applied experimental evaluation of conflict resolution curriculum and social skills development.* Loyola University Chicago.
- Tavsancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.*(3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Wolffe, K. E., Thomas, K. L., & Sacks, S. Z. (2000). Focused on: social skills for teens and young adults with visual impairments–Study Guide.
- YAM, F. C., & KUMCAĞIZ, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Doyumu İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki: Umudun Aracı Rolünün İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2113-2130.
- Yıldız, A. Ve Kahraman, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60.
- Yoltaş, A. R. (2007). Öğretmen adaylarının yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 202-214.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi.
- Yüksel, G. (2004). Sosyal beceri envanteri el kitabı. Asil.