

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI OYUN TERAPİSİ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARDA ŞİDDET İÇERİKLİ DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AYDIN SÖYLEMEZ

**DANIŞMAN
PROF. DR. TUNCAY AYAS**

HAZİRAN 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI OYUN TERAPİSİ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARDA ŞİDDET İÇERİKLİ DİJİTAL OYUN
BAĞIMLILIĞI VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AYDIN SÖYLEMEZ

DANIŞMAN
PROF. DR. TUNCAY AYAS

HAZİRAN 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Aydın SÖYLEMEZ

Nasuh ve Meryem şahsında tüm dünya çocuklarına; sağlıklı...

ÖN SÖZ

Her iyi şeye adıyla başlanan Yüce Yaraticının insanlığa mesajının birçok yerinde zaman üzerine yemin etmesi zaman kavramının ehemmiyetine işaret eder. Covid-19 salgın sürecinde bulaş riskine karşı alınan tedbirler gereği insanlar büyük oranda vakitlerini evde geçirmektedirler. Hayatın rutini olan iş ve okul gibi mekânlara gitmek için harcanan zamanı da eline alan bireyin bu değerli vakti hangi eyleme tayin ettiği hususiyet kazanmaktadır. Ancak gün içerisinde yüksek bir paya sahip olan ekran zamanının bu dönemde normalin üstüne çıktığını araştırma verileri paylaşmaktadır.

Dijital oyunlar, çocukların ekranla en sık ilişki kurduğu sanal mecralardandır. Başlıca faydaları çoğunlukla ihmal edilen sınır aşımalarında bağımlığa sebep olan dijital oyunların önemli bir kitlesi çocuklardır. Gelişim dönemi itibariyle kontrol becerisi gelişmemiş bu yaş dönemi çocuklarının dijital dünyadaki konumuna dair şahsımda meydana gelen kaygı bu tez çalışmasının kaynağını teşkil etmektedir. Bu tez çalışmasının çıkış noktası genelde insana, özelde geleceğin inşasında söz hakkına sahip olacak olan çocuğa yardıma dayanmaktadır.

Bu temennilerle başlayan tez çalışmasına konunun belirlenmesinden sunumuna kadarki süreçte mesleki deneyimini uygulamalı olarak aktaran ve tez sürecinde destekleyen saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Tuncay AYAS hocama ve tez jürimde tecrübelerinden faydalandığım Prof. Dr. Murat İSKENDER ve Prof. Dr. M. Barış Horzum hocalarıma minnettarım. Eğitim hayatımın başlangıcından bugüne değin öğrenme sürecime katkı sağlayan tüm öğretmenlerime minnettarım. Ayrıca tezin İngilizce-Türkçe dil düzenlemesine katkılarından dolayı Öğr. Gör. M. Akın BULUT ve Uzm. Fatih KAHRAMAN'a teşekkürü borç bilirim. Doktora dönem arkadaşlarım Uzm. Psik. Dan. Melek SÜLER ve Dr. Psik. Dan. Lokman KOÇAK'a paylaşımları için teşekkür ederim.

Manevi sermayelerini vakfeden yaşamımın gerçek öğretmenleri annem-babam Fatıma ve Abdurrahman'a olan minnet borcumu ömrümce ödeyemem. Çocukluğumun paydaşları kardeşlerim Vahdeddin, Gülsüm ve Leyla'ya sevgilerimi sunarım. Evlilik vesilesiyle bana ikinci bir aile kaynağı olan ve her daim yardıma açık Kayrul ailesine teşekkür ederim.

Yaşamımın özerk kısmını oluşturan ve beni sıcak bir yuvanın parçası kılan, meslektaşım, duygudan müteşekkil tamamlayıcım, eşim Büşra'ya tezi gözden geçirdiği için teşekkürü bir borç bilirim. Doktoraya başladıktan sonra dünyama dâhil olarak hayretle her an bir şeyler öğrendiğim küçük öğretmenlerim Nasuh ve Meryem'e teşekkür ederim.

ÖZET

BİLİŞSEL DAVRANIŞCI OYUN TERAPİSİ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARDA ŞİDDET İÇERİKLİ DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Aydın SÖYLEMEZ, Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Tuncay AYAS

Sakarya Üniversitesi, 2021

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının çocuklarda şiddet içerikli oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyine etkisini incelemektir. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Gebze ilçesindeki MEB'e bağlı bir ilkokulda 4. sınıfa devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırma, 219 kişilik ön test uygulamasından sonra toplam 20 kişinin (deney grubunda 10 ve kontrol grubunda 10 kişi) katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Deneysel desenin yöntem olarak kullanıldığı bu araştırmanın bağımsız değişkeni bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı, bağımlı değişkenleri ise bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği ve saldırganlık ölçeğinden alınan puanlar olarak belirlenmiştir. Araştırmada oyun bağımlılığına ve saldırganlığa dair veriler sırasıyla "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve "Saldırganlık Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırma deneysel desen türlerinden 2x3'lük (deney/kontrol grupları X öntest-sontest-izleme testi) split-plot deseniyle gerçekleştirilmiştir. Ön test olarak uygulanan "Bilgisayar Oyun Bağımlılığı" ve "Saldırganlık" ölçeklerinden en yüksek puanları alan 20 kişinin 10'u deney grubu olarak belirlenip araştırmacı tarafından 10 haftalık bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı müdahale aracı olarak kullanılırken 10 kişilik kontrol grubuna yönelik herhangi bir müdahale işlemi gerçekleştirilmemiştir.

Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı 10 hafta süresince uygulandıktan 2 hafta sonra ölçeklerin son testi, bundan 3 ay sonra da izleme testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Uygulanan psikoeğitim programının oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyi etkililiğine ilişkin ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde ölçüm ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Bağımlı değişken kavramları arasındaki ilişki için de Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler

SPSS 22.00 paket programıyla analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı deney grubunun oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu olumlu etki oyun bağımlılığı açısından işlem sonrası izleme sürecindeki etkililiğini devam ettirse de bu durumun saldırganlık için geçerli olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak saldırganlık kavramı ile dijital oyun bağımlılığı kavramları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılarak ilerde yapılacak araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel davranışçı oyun terapisi, Psikoeğitim, Oyun bağımlılığı, Saldırganlık.

ABSTRACT

THE EFFECT OF COGNITIVE BEHAVIORAL PLAY THERAPY BASED PSYCHO-EDUCATION PROGRAM ON THE LEVEL OF VIOLENT CONTENT DIGITAL GAME ADDICTION AND AGGRESSIVENESS

Aydın SÖYLEMEZ, Doctoral Dissertation

Advisor: Prof. Dr. Tuncay AYAS

Sakarya University, 2021

The aim of this research is to investigate the effect of cognitive behavioral play therapy based psycho-education program that was developed by the researcher on the level of violent content digital game addiction and aggressiveness in children. The research was conducted with 4th grade students in primary school in Gebze district of Kocaeli province in 2019-2020 educational years. After the implementation of the pretest with 219 students, a psycho-education program was carried out 20 students who got the highest scores from scales (10 students from the experimental group, 10 students from the control group).

The research, which is an experimental design, has an independent variable as the cognitive behavioral play therapy based psycho-education program and dependent variables as both digital game addiction and aggressiveness scores. Research data on digital game addiction and aggressiveness were collected through “Computer Game Addiction Scale for Children” and “Aggressiveness Scales” respectively. Among the experimental research designs, split plot design of 2x3 (pretest-posttest-follow-up test) was used in the research. 10 of 20 students who scored the highest in the “Computer Game Addiction Scale for Children” and “Aggressiveness Scales” were chosen as the experimental group and the remaining 10 students were determined as the control group. Following the pre-test process, a 10-week cognitive behavioral play therapy based psycho-education program was conducted on the experimental group as an intervention program, while no intervention was performed for the control group.

2 weeks after the intervention program, a post-test was applied to both the experimental and the control groups. 3 months after the post-test, a follow-up test was applied to both the experimental and the control groups. In the analysis of data, two-factor analysis for repeated measures in a single factor was used in order to determine whether there was a significant difference between the measurement scores and the group scores. Analysis of Pearson’s Correlation test was performed for finding if there was any correlation between

the dependent variances. Data were analyzed by using the SPSS 22.00 packet program and the value of .05 was accepted as the level of significance.

According to research findings; cognitive behavioral play therapy based psycho-education program was found to have a significant effect on the level of digital game addiction and aggressiveness in the experimental group. This positive impact sustained its effectiveness in the follow-up process in favor of digital game addiction. Yet, this effectiveness had not been persistent for the variable of aggressiveness. However, a positive and high-level correlation was found between digital game addiction and aggressiveness thorough the correlation analysis. Finally, the findings of the research were discussed in the light of the relevant literature, and recommendations were made for further researches.

Keywords: Cognitive behavioral play therapy, Psychoeducation, Digital game addiction, Aggressiveness.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF.....	ii
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
FOTOĞRAF / RESİMLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın amacı.....	6
1.2. Araştırmanın denenceleri.....	6
1.3. Araştırmanın önemi.....	6
1.4. Araştırmanın sınırlılıkları.....	8
1.5. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Oyun kavramı.....	10
2.1.1. Dijital oyunlar.....	14
2.1.2. Şiddet içerikli dijital oyunlar.....	15
2.2. Bağımlılık.....	16
2.2.1. Davranışsal bağımlılık.....	18
2.2.2. Dijital oyun bağımlılığı.....	21

2.3. Saldırganlık.....	23
2.4. Oyunun terapide kullanılması	26
2.4.1. Oyun terapisi tarihi	28
2.4.2. Türkiye’de oyun terapisi	29
2.4.3. Oyun terapisi	30
2.5. Oyun terapisi çeşitleri.....	31
2.5.1. Çocuk merkezli oyun terapisi	31
2.5.2. Narrative terapi	32
2.5.3. Grup oyun terapisi	33
2.5.4. Kum terapisi	36
2.5.5. Bilişsel davranışçı oyun terapisi	38
2.5.5.1. Bilişsel terapi arka plânı	38
2.5.5.2. Çocuklarla bilişsel davranış terapisi	40
2.5.5.3. Bilişsel davranışçı oyun terapisi	41
2.5.5.4. Çocuklarda bilişsel davranışçı terapi yöntem ve teknikleri.....	44
2.5.5.5. Klinik uygulamalar	47
2.5.5.6. Terapistin rolü	48
2.5.5.7. Ebeveynlerin rolü	48
2.5.5.8. Başa çıkma (The Coping Power) programı	49
2.5.5.9. Bilişsel davranışçı oyun terapisi ile diğer oyun terapilerinin karşılaştırılması.....	50
2.6. Yönlendirici ve yönlendirmesiz oyun terapisi.....	50
2.7. İlgili araştırmalar	51
2.7.1. Dijital oyun bağımlılığıyla ilgili araştırmalar	52
2.7.2. Saldırganlık ile ilgili araştırmalar	54
2.7.3. Saldırganlık ve dijital oyun bağımlılığı ilişkisine dair araştırmalar	56
2.7.4. Oyun terapisiyle ilgili araştırmalar	57

BÖLÜM III	61
YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın deseni.....	61
3.2. Çalışma grubu.....	62
3.2.1. Grupların oluşturulma süreci	62
3.3. Veri toplama araçları	67
3.3.1. Kişisel bilgi formu	67
3.3.2. Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği	67
3.3.3. Saldırganlık ölçeği.....	67
3.4. Verilerin analizi	68
3.4.1. Dijital oyun bağımlılığı değişkeni varsayım analizleri	69
3.4.2. Saldırganlık değişkeni varsayım analizleri.....	70
3.5. Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı	72
3.5.1. Program yapılandırma ve geliştirme süreci	72
3.5.2. PPsikoeğitim programının genel özellikleri ve amacı.....	72
3.5.3. Psikoeğitim programının dayandığı temel ilkeler	73
3.5.4. Araştırmanın fiziksel ortamı.....	74
3.5.5. Katılımcılar.....	75
3.5.6. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması	75
3.5.7. Oturumların süresi ve sıklığı	76
3.5.8. Oturumların akış plânı	76
3.6. Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı oturum özetleri.....	77
3.6.1. Aile bilendirme oturumu 1	77
3.6.2. Ön görüşme toplantısı.....	78
3.6.3. Aile bilgilendirme oturumu 2	103
BÖLÜM IV	105

BULGULAR	105
4.1. Dijital oyun bağımlılığına ilişkin bulgular	105
4.2. Saldırganlığa ilişkin bulgular.....	110
4.3. Dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık arasındaki korelasyona ilişkin bulgular.....	113
BÖLÜM V	115
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	115
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	115
5.1.1. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların tartışılması	115
5.1.1.1. Dijital oyun bağımlılığına ilişkin bulguların tartışılması	115
5.1.1.2. Saldırganlığa ilişkin bulguların tartışılması.....	117
5.1.1.3. Dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık kavramları arasındaki ilişkinin bulgularının tartışılması	118
5.1.2. Sonuç	119
5.1.2.1. Dijital oyun bağımlılığına ilişkin sonuçlar	119
5.1.2.2. Saldırganlığa ilişkin sonuçlar	121
5.2. Öneriler.....	122
5.2.1. Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler	122
5.2.2. İlerde yapılacak araştırmalar için öneriler	123
5.2.3. Alanda çalışan uzmanlara yönelik öneriler	123
KAYNAKLAR.....	125
EKLER	138

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Hane Halkı Bilişim Teknolojileri İlkokul Düzeyi Bilgisayar ve İnternet Kullanımına İlişkin Araştırma	3
Tablo 2. Bühler'in Oyun Sınıflandırması.....	11
Tablo 3. Araştırma Modeli.....	61
Tablo 4. En sık tercih edilen dijital oyun türü.....	63
Tablo 5. Oyun için kullanılan cihaz türü.....	63
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcıların Sıra Sayıları ve Oyun Bağımlılığı Ön Test Puanlarına Göre Dağılımları.....	64
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği Ön test Puanlarına İlişkin Sonuçları.....	65
Tablo 8. Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9. Varyansların Homojenliğine ve Grupların Kovaryanslarının Eşit Olup Olmadığına İlişkin Levene, Box's M Ve Küresellik Testi Sonuçları.....	70
Tablo 10. Saldırganlık düzeyine İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları.....	71
Tablo 11. Varyansların Homojenliğine Ve Grupların Kovaryanslarının Eşit Olup Olmadığına İlişkin Levene, Box's M Ve Küresellik Testi Sonuçları.....	71
Tablo 12. Grup oturum sıraları, oturum konuları, tarihleri ve süreleri.....	77
Tablo 13. Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Deney ve Kontrol Grubu Açısından Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	105
Tablo 14. Oyun Bağımlılığı Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 15. Oyun Bağımlılığı Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks' Lambda (λ) İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Dijital Oyun Bağımlılığı Ön-Son ve İzleme Testleri Puan Ortalamalarının İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Post-Hoc Analiz Sonuçları.....	107
Tablo 17. Saldırganlık Ölçeğinin Deneye ve Kontrol Grubu Açısından Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	110

Tablo 18. Saldırganlık Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 19. Saldırganlık Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks' Lambda (Λ) İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Dijital Oyun Bağımlılığı Ön-Son ve İzleme Testleri Puan Ortalamalarının İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Post-Hoc Analiz Sonuçları.....</i>	<i>112</i>
Tablo 21. Katılımcılara uygulanan oyun bağımlılığı ve saldırganlık değişkenleri arasındaki ilişki.....	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Psikoeğitim, grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma karşılaştırması.....	5
Şekil 2: Araştırma süreci akış çizelgesi.....	66
Şekil 3. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları oyun bağımlılığı puan ortalamaları grafiği.....	109
Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları saldırganlık puan ortalamaları grafiği.....	113

FOTOĞRAF / RESİMLER LİSTESİ

Resim1. Oturumların gerçekleştirildiği oyun terapisi odası.....	74
Resim 2. Grup isminin belirlenmesi.....	80
Resim 3. Oturum öncesi ısınma etkinliği.....	84
Resim 4. Halter etkinliği.....	87
Resim 5. Oturum öncesi maymun dansı egzersizi.....	90
Resim 6. Katılımcının duyu organlarıyla konuşması paylaşımı.....	91
Resim 7. Katılımcı paylaşımı.....	92
Resim 8. İp etkinliği.....	94
Resim 9. Oturum sonu paylaşımları.....	95
Resim 10. Katılımcının dijital oyuna mektubu.....	97
Resim 11. Katılımcının Brawl Stars oyununa mektubu.....	100
Resim 12. Sevgi bombardımanı kukla etkinliği.....	103

SİMGELER VE KISALTMALAR

DSM: Tanı ve Ruhsal Bozukluklar İstatistiksel El Kitabı

SÖ: Saldırganlık Ölçeği

ÇİOBÖ: Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

BDOT: Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi

ÇMOT: Çocuk Merkezli Oyun Terapisi

JOT: Jung'cu Oyun Terapisi

ESA: Eğlence Yazılım Derneği

APT: Oyun Terapisi Derneği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Kuşlar uçar, balıklar yüzer, çocuklar oyun oynar

(Landreth, 2011)

Değişim ve dönüşüm insan psikolojisinin dinamik bir yapıya sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Rousseau (2015) yaratıcının elinden çıkarken her şeyin iyi olduğunu ama insanın hiçbir şeyin ilk haliyle kalmasına izin vermediğini, her şeyi değiştirmek ve dönüştürmek istediğini belirtmiştir. Bu cümleden yola çıkarak son dönemlerde insanın değiştirdiği şeylerden biri olarak internetin insan yaşamına girmesiyle çocukların oyun alışkanlıklarında meydana gelen değişim gösterilebilir.

Post-modern dünyanın en önemli ve en etkili buluşlarından birinin şüphesiz internetin icadı olduğu söylenebilir. Çok uzun bir geçmişe sahip olmayan internet, birçok konuda insan yaşamını kolaylaştırmaktadır. İçinde bulunulan salgın hastalık dönemi sebebiyle eğitimin internet aracılığıyla uzaktan gerçekleştirilmesi internetin en önemli faydalarından biri olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte internet, tüm bireyler için özellikle de çocuklar için bir takım sorunları beraberinde getirmiştir. Çocukların bu durumdan daha çok etkilenmesine, kontrol mekanizması ve öz yönetim becerilerinin çocuklarda henüz yeterince oturmamış olması yol açmış olabilir. Ancak bu sorunlar temelde internetin varlığından ziyade bireylerin interneti yanlış kullanmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada internetin var oluş sorunu yerine internetin sorunlu kullanımı söz konusu edilmelidir. Çünkü insan yaşamını birçok alanda kolaylaştıran teknolojiyi başlı başına sorun olarak görmek sorunun yanlış tespit edilmesiyle birlikte sorunun kaynağından uzaklaşılmasına sebep olmaktadır.

Teknoloji devriminin birçok çocuk açısından önemli bir yan etkisi, eski oyunların yerini (koşmak, tırmanmak, bir şey yapmak, paylaşmak, mahsusçuktan oyunu oynamak) yalnız, hareketsiz ve ekran odaklı bir hayat tarzının alması olmuştur. Bu durum, elbette korku veren bir gelişmedir. Televizyon ve bilgisayar oyunlarının birçok iyi yönü vardır ve onlar olmasa insan yaşamı daha sade olacaktı ancak bunların gerçek hayatın yerini alması

imkânsızdır (Palmer, 2015). Bu yüzden geleneksel oyunların çocuk yaşamında etkin kılınması önemlidir.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen hayatın merkezi sayılabilecek konumda yerini alan teknolojiyi toptan ortadan kaldırmak veya yasaklamak olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için bir çözüm olmayacaktır. Yasakçı yaklaşımın doğru olmadığına dair Aamodt ve Wangss (2014) ortak yazarlığında ele alınan eserde yasağın, çocuğun gruptan izole olmasına sebep olduğuna dair önemli bilgiler aktarılmıştır. Buna göre çocukluk çağı boyunca elektronik medyayı yasaklamak hem gereksiz hem de gerçekçi değildir. Bu tip bir yasak, başarılı bir şekilde uygulanabilse dahi çocuğun yaşatlarının favori iletişim yöntemlerinden mahrum bırakılması, onu sosyal açıdan dezavantajlı bir konuma getirebilir. Ayrıca bilgisayar deneyimi eksikliği ileride profesyonel zorluklara yol açabilir (Aamodt ve Wangss, 2014). Örnek olarak, salgın sürecinde eğitimin bütün kademelerde uzaktan gerçekleştirilmesi, internet teknolojisi hakkındaki beceriyi işlevsel bir şekilde kullanmayı zorunlu kıldığı söylenebilir.

Çocukların elektronik medya aracılığıyla en çok zaman geçirdikleri etkinlikler arasında elbette dijital oyunların olduğu şaşırtıcı bir tespit değildir. Çünkü modern dönemin evlere sıkıştırılmış çocuklarının fiziksel ortamda gideremedikleri oyun ihtiyaçlarını bir şekilde gidermeleri gerekmektedir. Bu ihtiyacın giderilmesi için en iyi alternatiflerin başında dijital ortamlarda oynanan oyunlar gelmektedir. Dijital oyunların çocukları içine çektiği sanal dünyanın cazibeli yanlarından biri, çocukların aktif bir eylemde bulunmadan ve arkadaş edinme ihtiyacı olmadan erişimi çok kolay olan oyunların varlığıdır. Yani çocuklar dışarı çıkıp arkadaş edinmek zorunda kalmadan evde ellerinin altındaki teknolojik alet sayesinde oyun ihtiyaçlarını giderdiklerini düşünmektedirler.

Twenge (2018) internet nesli olarak adlandırdığı son dönem teknoloji gençliğinden lise düzeyindeki öğrencileri değerlendiren bir istatistikte 8. ve 12. sınıftaki öğrencilerin 2008'de günde bir saatten az olan bilgisayarla oynama sürelerinin 2018 yılında yaklaşık 1,5 saatini bilgisayarla oyun oynayarak geçirdiğini belirtmektedir. Bu da her geçen yıl bilgisayar oyunları ile geçirilen sürenin artacağını göstermektedir. Böyle devam ederse bilgisayar oyunları geleneksel oyunların neredeyse ortadan kalkmasına sebep olacaktır.

ESA (2018) Amerika'da 2017 yılında en fazla satılan video oyununun *Call of Duty: WW II* olduğunu paylaşmaktadır. Video oyunlarının %35'ini dövüş, %28'ini aksiyon oyunları oluşturmaktadır. Video oyunu oynayanların %30'unu, 18 yaşından küçükler

oluşturmaktadır. 18 yaşından küçük video oyunu oynayan erkeklerin oranı %17 iken; kadınların oranı %11'dir.

Bu tablolar Türkiye verileriyle kıyaslandığında da durumun çok farklı olmadığını göstermektedir. TÜİK (2018) verilerine göre, 16-74 yaş arasındaki bireylerin bilgisayar ve internet kullanım oranları 2017 yılında %56,6 ve %66,8 iken 2018 yılında bir önceki yıla (2017) göre artış göstererek %59,6 ve %72,9 olmuştur. İnternet kullanım oranının bilgisayar kullanma oranlarına göre daha yüksek olması bilgisayar dışındaki akıllı telefon ve ipad gibi teknolojik cihazlarının kullanım artışıyla ilgili olduğu sonucunu çıkarılabilir.

Tablo 1

Hane Halkı Bilişim Teknolojileri İlkokul Düzeyi Bilgisayar ve İnternet Kullanımına İlişkin Araştırma

	Bilgisayar			İnternet				
	Erkek	Kadın		Erkek	Kadın			
En son kullanım zamanı	200	201	2004	201	2004	201	2004	201
	4	8		8		8		8
Kullanıcı Oranları (%)	3,7	22,1	0,7	15,7	2,3	66,4	0,4	61,9

Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre, 2020 yılında evden internete erişim imkânına sahip olan ilkökul düzeyindeki çocukların toplam oranı %64,1 olarak belirlenmiştir. Bu oran, 2004 yılında %1,3 idi. İlkokul düzeyinde bir bilgisayara sahip olma oranları ise 2004 yılında %2,2 iken; bu oran 2018 yılında %22,1 olarak kayıtlara geçmiştir. İnternete erişim oranlarıyla (%64,1) karşılaştırıldığında ilkökul düzeyindeki çocukların herhangi bir bilgisayara sahip olma oranının (%18,8) düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, ilkökul düzeyindeki çocukların herhangi bir bilgisayara sahip olmasa da internete erişim imkânı elde edebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çocukların duyuşal deneyimlerinde son zamanlarda meydana gelen bir değişiklik çoklu işlemlerdeki artıştır. ABD'de çocuklar aynı anda birden fazla şey yaparak (TV izlerken

mesaj göndermek veya bilgisayar oynarken müzik dinlemek) günde ortalama 8,5 saatlik medya kullanımını 6,5 saate sığdırıyor. Ne var ki beyin aynı anda birden fazla şeye iyi odaklanamaz. Görünüşe bakılırsa bunun temel nedenlerinden biri, beynin yürütme kontrol sisteminin kilit bileşeni olan prefrontal korteksin kapasitesinin sınırlı olmasıdır (Aamodt ve Wangss, 2014).

Yukarıda istatistiksel olarak açıklanan Dünya ve Türkiye genelinde teknoloji aracılığıyla çocuklar tarafından oynanan dijital oyunların olumsuzluklarının ciddiyetini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında oyun bağımlılığının ortadan kaldırılıp yerine bilinçli bir şekilde teknolojiden yararlanmak adına çözümlerin üretilmesi gerekmektedir. Bir sorunu ortadan kaldırmanın en iyi yollarından biri de o sorunun alternatif geliştirilerek çözülmesidir. Bu araştırmanın temelinde dijital oyun bağımlılığının bir diğer oyun türü olan terapötik oyun aracılığıyla çözülmesi yer almaktadır.

Birleşmiş Milletler (1989) çocuk haklarına dair sözleşme metninde 18 yaşın altındaki her birey *çocuk* olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamlı çocuk tanımından yola çıkarak çocuğun fiziksel ihtiyaçlarından sonraki en temel ihtiyacı olan *oyun* kavramı ele alınmıştır. Oyun, çocukların düşüncelerini, deneyimlerini ve hayallerini ifade etme şeklidir (Crenshaw ve Stewart, 2017). Çocuk, oyunlar yoluyla fantezilerini, arzularını ve aslında yaşadıklarını sembolik bir yolla dile getirir (Klein, 2015). Oyunun üç ana işlevi vardır: Birincisi çocukların yeni beceri ve yetenekler edinmelerine, ikincisi, edindikleri bilgiyi anlama ve özümsemelerine olanak sağlamak, üçüncüsü ise yaşadıkları travmatik deneyimlerle başa çıkmalarına yardımcı olmaktır (Solter, 2014).

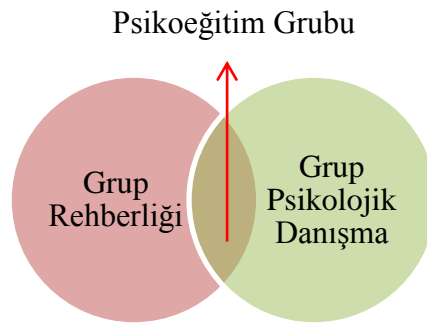
Terapide oyun kullanımı ilk olarak çocuk psikoterapistinin öncüleri tarafından ele alınmıştır. Anna Freud (1928, 1964, 1965), Margaret Lowenfeld (1935, 1970) ve Melanie Klein (1961, 1987) oyunun kullanımı için teorik önermeler sunmuşlardır. Örneğin, Klein (1961, 1987) bir çocuğun doğaçlama gelişen oyununun yetişkin psikanalizinde kullanılan serbest çağrışıma denk düştüğünü ifade etmektedir (British Association of Play Therapy, 2021).

Dünya genelinde oyun terapisi açısından kapsamlı çalışmalar sunan Amerika merkezli Oyun Terapisi Derneği, oyun terapisini, eğitilmiş oyun terapistlerinin danışanlarının psikososyal zorluklarını önleme veya çözme, ideal büyüme ve gelişme sağlamalarına yardımcı olmak için oyunun terapötik güçlerini kullandığı, kişilerarası bir süreç inşa etmek için teorik bir yöntemin sistematik kullanımı olarak tanımlamıştır (Association for Play

Therapy, 2021). İngiltere Oyun Terapisi Derneği ise oyun terapisini, çocuk ile oyun terapisti arasında çocuğun kendini keşfetme hızına göre ilerleyen ve gündeminde çocuğun şu anki yaşamını etkileyen, geçmiş ve şimdiki, bilinçli ve bilinçdışı sorunları olan dinamik bir süreç şeklinde tanımlamıştır. Oyun terapisi çocuğu merkeze alan ve araç olarak da birinci sırada oyunu ikinci sırada da konuşmayı kullanan bir terapi yöntemidir (British Association of Play Therapy, 2021).

Yakın bir geçmişe sahip olan bilişsel davranışçı oyun terapisi (BDOT), çocuk merkezli oyun terapisinden sonra oyun terapistleri tarafından yoğun olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Susan Knell tarafından geliştirilen BDOT küçük çocuklara uygulanan bilişsel davranışçı terapisinin bir uzantısıdır. BDOT, çocukların terapide oyun aracılığıyla iletişim kurmasına olanak sunmaktadır (Crenshaw ve Stewart, 2017).

Bu araştırma için geliştirilen *bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli bir psikoeğitim programı* aracılığıyla çocuklardaki şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerini azaltmak amaçlanmıştır. Voltan Acar (2015) psikoeğitim gruplarını, davranış değişikliğine yönelik belli bir programa dayalı daha çok bilişsel yaklaşım yönelimli olan gruplar olarak tanımlamaktadır. Öfke denetim grupları, güvengenlik grupları ve zaman yönetimi grupları psikoeğitim gruplarına örnektir. Psikoeğitim grupları, grup rehberliği ile grupla psikolojik danışma arasında yer alır.



Şekil 1. Psikoeğitim, grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma karşılaştırması

Jones ve Robinson (2013) psikoeğitim grubunu üç aşama olarak modellemişlerdir. Buna göre bir psikoeğitim programının ilk önce *başlangıç aşaması*, sonra *orta veya çalışma aşaması* ve en son olarak da *sonlandırma aşaması* gelmektedir. Başlangıç aşamasında grup üyeleri kendilerini tanıtır, diğer bireyleri tanır ve yeni duruma yönelik bilgi elde eder.

Çalışma aşaması ise grubun amacı üzerine temellendirilir. Çatışmalar ve olumsuz duygular çalışma aşamasında ortaya çıkar. Grup üyeleri bu aşamada grup ortaklığı, evrensellik, ortak duygular gibi konularda yoğun deneyim elde ederler. Sonlandırma aşamasında ise grup üyeleri birbirlerine veda ederek artık olumsuz duygularıyla başa çıkabiliyor olarak kabul edilirler.

Bu çalışmada kullanılan müdahale işlem türü kapalı psikoeğitim olarak değerlendirilebilir. Çünkü oturumlar devam ederken katılımcılardan ayrılmak isteyen çıkabilirken gruba katılımcı alımı olmamıştır. Yalom (2015) kapalı grupları, çoğu altı ay ya da daha az süreyle haftalık toplantılar yapan kısa tedavi grupları olarak tanımlar. Bir eğitim grubu, tedavi grubu olmasa da tedaviye yönelik uğraş verme fırsatı sağladığı için tedavi edicidir. Bu yüzden bu araştırma da çocukların şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığını ve saldırganlıklarını tedavi etmeye yönelik bir uğraş olarak değerlendirilebileceğinden psikoeğitim yöntemi tercih edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerdeki dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerini azaltmaktır. Öğrencilerdeki dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığını tespit etmek için bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı uygulanmıştır.

1.2. Araştırmanın Denenceleri

Bu amaç kapsamında araştırmada aşağıda sıralanan deneceler bilimsel çerçevede test edilmeye çalışılmıştır.

Denence 1: Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı, çocuklarda şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı düzeyini azaltmada etkilidir.

Denence 2: Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı, çocuklardaki saldırganlık düzeyini azaltmada etkilidir.

Denence 3: Dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık kavramları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dijital oyun bağımlılığı geniş bir yaş aralığını etkisi altına almıştır. Dolayısıyla dijital oyun dünyası, küçük-büyük hemen her yaştan bireyin bu tür oyunlarla yoğun zaman geçirdiği bir platform olmuştur. Ancak yaş ve gelişim dönemleri itibarıyla en olumsuz etkilenen

kitle çocuk ve ergenler sayılabilir. Çünkü dijital oyun oynamayla ortaya çıkabilecek aşırı dopamin salınımı çocuklarda ve ergenlerde beyin gelişimini engelleyebilmektedir (Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı, 2018). Bu dönemdeki çocuklar yetişkinlere oranla daha az sorumluluk sahibi olmaları, kendilerini yeterince kontrol edememe ve daha fazla yönlendirilmeye yatkın olmalarından dolayı oyun sürelerini sınırlandırılma konusunda zorlanmaktadırlar.

Dünya genelindeki haber ve araştırmalar uzun süre bilgisayarda oyun oynayarak yaşamını yitiren (Habertürk, 2019) yoğun şiddet unsuru içeren oyunlardan etkilenerek zorba davranışlar sergileyen (Kılıç, 2019) oyununa ara vermemek için bilgisayar başında oyun oynayarak fastfood tüketip obezleşen (Muslu ve Gökçay, 2019) geç saatlere kadar bilgisayar oyunu oynadığı için uyku problemi yaşayan (Altıntaş ve diğerleri, 2019) ve sosyal açıdan kaygılı (Karaca ve diğerleri, 2016) birey sayılarının her geçen gün artış gösterdiğini paylaşmaktadır. Tüm bu sayılan problemler dijital oyun oynama ile ilgili bilimsel çalışmaların önemini arttırmaktadır.

Uluslararası alanyazında son zamanlarda çok yaygın çalışılan konulardan biri olan dijital oyun bağımlılığı hakkında Türkiye’de de son yıllarda bir artış olması konunun önemine işaret etmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla oyun bağımlılığı ile saldırganlık (Aktaş, 2018), şiddet eğilimi (Karabulut, 2019), öfke ifade ediş tarzı (Kaşıkçı ve Demircioğlu, 2020), agresif davranışlar (Balıkçı, 2018) ve davranış problemleri (Sallayıcı, 2019) arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Fakat bu çalışmaların çoğunun problem odaklı olup durumu tespit etmekten öteye geçmediği görülmektedir. Dijital oyun bağımlılık oranlarının paylaşılması, sorunun varlığı hakkında bir farkındalık kazandırmakla birlikte dijital oyun bağımlılığına çözüm yolları da sunulmalıdır. Sorunu tespit etmekle birlikte farklı çözüm yollarının geliştirilmesi, sorunun giderilmesinde daha büyük bir adım olarak görülebilir.

Dijital oyun bağımlılığına yönelik geliştirilen müdahale işlemlerinin genellikle ergenler ve yetişkinlere yönelik olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile dijital oyun bağımlılığının daha küçük yaşlara inmesinden dolayı ilkökul öğrencileri hedef kitle seçilmiştir. Erken yaşlarda yapılan önleyici müdahaleler, ergenlikte daha kontrollü bir dijital oyun kullanım alışkanlığı kazandırabilir. Bu yüzden ergenlik öncesi hedef kitle ile çalışılması bu araştırmanın diğer bir önemi olarak gösterilebilir.

Alanyazında dijital oyun bağımlılığına yönelik geliştirilen müdahale çalışmalarının çoğu bilişsel davranışçı terapi temelli olmakla birlikte motivasyonel görüşme tekniği de (Özcan, 2018) kullanılan psikoeğitim metotları arasında yer almaktadır. Ampirik anlamda en çok denenilen yöntemlerden biri olarak kabul edilen bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile yaş itibariyle işleme tabi tutulan kitlenin çocuk olmasından dolayı oyun terapisinin entegre edilmesi sonucu geliştirilen bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli bir müdahale programı olması da bu araştırmanın önemleri arasında sayılabilir. Son olarak bu araştırmanın gerçekleştirildiği dönemlere denk gelen ve kitlesel etkiye sahip COVID-19 pandemisinin etkisiyle toplum, evde daha fazla zaman geçirmek zorunda kalmıştır. Evde geçen sürenin artması ile dijital oyunların oynanma süresinin de artacağı tahmin edilebileceğinden bu alanda yapılacak diğer önleyici çalışmaların da daha fazla önem arz edeceği düşünülmektedir.

Bu deneysel tez çalışması, sorunu tespit etmenin yanında bir bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı da geliştirerek hedef kitle olan deney grubunun dijital oyun bağımlılık düzeyini azaltmayı hedeflemiştir. Deney grubuyla yapılan çalışma tamamlandıktan üç ay sonra tekrar takip edilerek bağımlılık puanlarındaki azalmalar izlenmiştir. Böylece psikoeğitim programının etkililiğinin süre boyutu da hesaplanmış olup öngörü imkânı elde edilmiştir. Ayrıca bu araştırma, oyun bağımlılığını azaltmada bilişsel davranışçı oyun terapisinin etkililiğini araştıran ilk çalışma olma özelliğine sahiptir. Son olarak *Yükseköğretim Tez Sistemi* üzerinden yapılan genel literatür taramasında bilişsel davranışçı oyun terapisi adıyla herhangi bir çalışma olmadığı ve bu yönüyle de bu araştırma bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli ilk doktora tezi olma özelliği taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma hakkında bilimsel açıdan öngörülen temel sınırlılıklar aşağıda sunulmuştur.

1. Bu araştırma Kocaeli ili Gebze ilçesinde 2019-2020 yılında öğrenim ilkokul 4. sınıfa devam eden 9-10 yaş grubu öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmadaki bağımlılık ve saldırganlık puanları veri toplamada kullanılan ölçeklerin verileri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada deney grubuna uygulanan bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı on oturum ile sınırlıdır.

4. Bu araştırmanın katılımcıları şiddet içeren dijital oyunları oynayan erkek çocuklarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çocuk: Birleşmiş Milletler (1989) çocuk haklarına dair sözleşme metninde 18 yaşın altındaki her birey *çocuk* olarak tanımlanmaktadır.

Oyun bağımlılığı: Oyun bağımlılığı, sağlığı akademik ve günlük yaşantıyı olumsuz etkileyecek biçimde aşırı oyun oynama olarak tanımlanabilir (Horzum, 2011).

Psikoeğitim grubu: Psikoeğitim grupları, davranış değişikliğine yönelik belli bir programa dayalı daha çok bilişsel yaklaşım yönelimli olan gruplardır (Voltan Acar, 2015).

Oyun Terapisi: Eğitimli oyun terapistlerinin, danışanlarının psikososyal zorluklarını önleme veya çözme ve ideal büyüme ve gelişme sağlamalarına yardımcı olmak için oyunun terapötik güçlerini kullandığı, kişilerarası bir süreç inşa etmek için teorik bir yöntemin sistematik kullanımınıdır (Association for Play Therapy, 2021).

Saldırganlık: Saldırganlık, çocukta olabildiğince kısa süre içinde uysallaştırılması ve uzaklaştırılması gereken bir dürtü ve özerk bir içtepidir (Lorenz, 1966).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın temel kavramları olan oyun, dijital oyunlar, şiddet içerikli dijital oyunlar, bağımlılık, davranışsal bağımlılık, dijital oyun bağımlılığı, saldırganlık, oyun terapisi ve bilişsel davranışçı oyun terapisi kavramları kuramsal olarak açıklanmış ve bu kavramlarla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Oyun Kavramı

Çocukla özdeşleşen oyun kavramı hakkında geçmişe dayanan birçok kuram mevcuttur. Oyun geçmişi açısından ilk gerçek oyun kuramını ortaya atan, Herbert Spencer olmuştur. Spencer, oyunla fazla enerjinin harcanması sonucunda gerginliğin azalacağını savunmuştur. Spencer'a göre sağlıklı çocuklar, zayıflara oranla daha çok oyun oynamaktadırlar (aktaran Yavuzer, 2017). Hall (1906) *tekrar kuramında (recapitulation)* oyunun, çocuğun insanlığın kültürel gelişimini yaşamasına sebep olduğunu, Groos (1899) ise çocukluğun sonunda ulaşılan olgunluk için ön denemeler olarak değerlendirmektedir (aktaran Özdoğan, 2014).

İtalyan eğitimci Maria Montessori, çocuğun işi olan oyunu, öğrenme ihtiyacından meydana gelen yapılandırılmamış ve doğaçlama bir etkinlik olarak tanımlar (Clark ve Shavaun Scott, 2009). Lazarus (1883)'a göre oyun, kendiliğinden ortaya çıkan ve hedefi olmayan ama mutluluk getiren serbest bir aktivitedir. Terr (2000) bir etkinliğin oyun olması için her şeyden önce onun kaygısız ve endişesiz bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade eder. Oyun büyük bir riske girmeden duygusal yüklerimizi boşaltmamızı sağlar. Endişelerimiz, sıkıntılarımız, üzüntülerimiz, sırlarımız; bunların hepsi oynanan oyun sayesinde sırtımızdan kalkar. Gerginliğimizin yarattığı enerjiyi oynanan oyuna aktarırız. Oyun kültürünün önemi üzerinde duran uzmanlardan Nonworthy ve Whitley'e göre oyun oynamayan bir çocuk yalnızca çocukluğun eğlencesini kaçırmakla kalmaz, aynı zamanda tam anlamıyla gelişmiş bir yetişkin de olamaz (aktaran Yavuzer, 2017). Dolayısıyla iyi bir yetişkinin, oyuna doyan bir çocukluk geçirmiş olduğu sonucu çıkarılabilir.

Ellis (1973) *İnsan Niçin Oynar* başlıklı kitabında oyun faaliyetini içerik açısından şöyle açıklamaktadır:

Oyun, mutluluk ve rahatlık eşliğinde kendiliğinden ortaya çıkar ve duyu organlarında, sinir ve kaslarda, zihinsel düzeyde oluşarak bu üç düzey birlikte işler. Oyunda deneyimler tekrarlanır, çevreyi taklit görülür, yeni şeyler denenir ve keşfedilir. Oyun zaman ve mekânı kendi sınırlandırır. Oyun çocuğun iç dünyasını, dıştaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardım eder. Oyun düzenli gelişim aşamaları gösterir (aktaran Özdoğan, 2014).

Aşağıdaki tabloda Bühler'in oyun kavramının gelişim dönemi ve türüne göre açıklaması sunulmuştur.

Tablo 2

Bühler'in Oyun Sınıflandırması

	Somut	Hayali
<i>Bireysel oyunlar</i>	İşlevsel Oyunlar Yapısal oyunlar	İllüzyon oyunları
<i>Sosyal oyunlar</i>	Kurallı oyunlar	Rol oyunları

Kaynak: Kılıçarslan, (2010)

Çocuğun gelişim süreci içinde ilk oynadığı oyunlar, işlevsel oyunlardır. Çocuk bu aşamada kendi bedeni ile oynar. Yaşamının ilk aylarından itibaren kollarını hareket ettirir ve parmakları ile oynar. İşlevsel oyunlara paralel olarak iki yaşlarında *illüzyon (hayali) oyunları* görülür. Çocuk çevresini düşündüğü gibi anlamlandırır. Örneğin tahta bir bloğa araba der ve eliyle arabasını ileri geri hareket ettirir. İllüzyon oyunlarının en üst düzeyinde *rol oyunları* görülür. Anne-çocuk oyunları bu kategoriye bir örnektir. Çocuk anne olur, bebekleri de çocuk olur. Daha sonraki aşamalarda çocuk büyüdükçe birlikte oynanan oyunlar *kurallı oyunlara* dönüşür (Kılıçarslan, 2010).

Okul çağıyla birlikte çocuk, matematiksel semboller, genel ilkeler ve temel mantık gibi soyut kavramları anlamaya başlar. Ancak gerçek anlamda soyut düşünme ergenlikten önce görülmez. Okul çağı çocukları sadece kuralları daha iyi anlamakla kalmaz, aynı zamanda izlenmesi istenen kuralların neden önemli olduğunu da öğrenir. Olayları sebep-sonuç ilişkisi içerisinde şekillendirmeye başlar. Bunu yaparken de özel deneyimlerine dayalı

genel soyut kurallardan yararlanır. Bu yaşta çocuk kim olduğunu, biricikliğini ve bireysel kimliğinin varlığını keşfeder. Ayrıca çevresindeki kişilerle ilişki kurarak benlik kavramını ve benlik saygısını oluşturmaya başlar (Yavuzer, 2018). Bu bağlamda oyunun, kişiliğin inşasında önemli bir görev üstlendiği düşünülebilir.

Ryan-Bloomer ve Candler (2013) oyunu, çocukların sağlığı ve iyi oluşları için gerekli bir çocukluk mesleği olarak tanımlamaktadır. Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir. Çocuk, oyun yoluyla birikmiş enerjisini toplumsal açıdan kabul edilen bir yolla boşaltma olanağı bulmaktadır. Oyun, çocuğun en güçlü ve doğal dürtülerinden biri olan saldırganlık dürtüsünü boşaltmasına yardımcı olur. Hayali oyunlarda çocuk, korkulardan ve bu korkuların sonucu olan gerilimden kurtulabilir. Uygun seçildiği takdirde oyunlar, günlük yaşamda görülen kırıklıkların (frustration) azalmasını sağlar (Yavuzer, 2017). Dolayısıyla oyun, terapide sağaltıcı bir araç olarak kullanılabilir.

Araştırmacılar oyun üzerine kuramlarını geliştirirken ait oldukları kuramsal görüşten etkilenmişlerdir. Kuramcılar, gelişim psikolojisi açısından (Bühler 1926, Piaget 1945), motivasyonel açıdan (Heckhausen 1964, Berlyne1960), sosyolojik açıdan (Murphy 1937) ve klinik-terapi yönünden (Erikson 1943; Axline 1947; Scmitschen, 1974) çocuk oyunları üzerine düşüncelerini belirtmişlerdir (aktaran Özdoğan, 2014). Bu yüzden her kuramcı geliştirmiş veya etkilenmiş olduğu kuram temelinde oyun kavramına yönelik farklı bir yaklaşım sergilediği söylenebilir.

Ahlak yasası kuramını öne süren Kohlberg (1969), rol oyunlarının çocuğun ahlak gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Rol oyunlarında çocuk çatışma ortamlarında çözüm yolları ararken, diğer çocukların bakış açısından sorun çözme yollarını dener. Böylece üstlendiği roldeki kişinin soruna bulduğu çözüm yollarını deneyimleyerek görmüş olur (aktaran Özdoğan, 2014). Michaelis (1974) eğer kişi kendisi veya onun yerine geçen kişinin duygularını yansıtacak bir oyun oynarsa, kişinin bu duygularından kurtulacağını iddia eder. Öfkeli çocukların kum torbası ve boks gibi nesneye aktarılabilen öfke etkinliklerine yönlendirilme uygulaması karşıt görüşler tarafından tartışılmaktadır (aktaran Özdoğan, 2014). Öfkenin sağaltımında oyun etkinliklerinin kullanılması konusundaki farklı görüşlere rağmen oyunun çocuğun rahatlamasını sağlayan bir yöntem olarak tavsiye edildiği de belirtilebilir.

Bunun dışında oyuna terapötik açıdan yaklaşan kuramcılar da olmuştur. Reddy (2010) oyunu, çocukların oyuncaklar ve çeşitli oyunlarla sözcük yerine kullandıkları güçlü bir terapötik değer olarak ifade eder. Oyun, içsel olarak güdülenen, belirli bir amacı olmayan, yetişkinler tarafından değil, çocuğun koyduğu kurallara bağlı olarak kendiliğinden gelişen ve zevk unsuru taşıyan, davranışlarda oluşan bir etkinliktir. Diğer bir ifadeyle oyun, içten gelen ve çaba gerektiren bir uğraştır. Bir çocuğun oyunu, yaşadığı dünyayı ve insan ilişkilerini yansıtır (Kılıçarslan, 2010). Böylece oyun yoluyla çocuğun ilişkileri hakkında fikir edinilebilir.

Bu bağlamda oyun, kendini dil aracılığıyla ifade edemeyenlerin de iletişim aracı sayılabilir. Linden ve Hewitt (2017) oyun ve oyuncaklar dolaylı iletişim araçları haline gelerek terapistin oyun yoluyla kurduğu iletişimin çocuk doğasında doğrudan kurulacak iletişimden daha etkili olduğunu öne sürmektedir. Susan Isaacs (1933)'in tanımına göre *oyun*, çocuğun yaşamıdır ve o, içerisinde yaşadığı dünyayı oyun yoluyla anlamlandırmaya çalışır (aktaran Cattanach, 2008). Kılıçarslan (2010)'a göre çocuğun birçok alandaki gelişimi için gerekli görülen oyun sayesinde; çocuk, yetişkinin dünyasını keşfetmeye başlar. Oyun etkinliği içinde çocuğun ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ile ilgili psikolojik ihtiyaçları karşılanırken sosyal becerilerinin gelişmesi, gerilim ve kaygının azalmasını sağlar.

Oyunun, çocuğun hayatında fiziksel ihtiyaçlar kadar önemli bir yer kapladığı söylenebilir. Drewes (2006) oyunu çocuklar için nefes almak kadar doğal bir etkinlik olarak değerlendirir. Çocuklar, oyun ve oyun temelli müdahaleler aracılığıyla sözsüz bir şekilde, eylem odaklı ve sembolik olarak iletişim kurabilirler (Drewes ve Schaefer, 2009). Oyun, bu anlamda çocuk hakkında fikir vermeye yarayan bir araç olarak kullanılabilir.

Yaşı ne olursa olsun, oyunun kişinin hayatına birçok faydası vardır. Oyun; eğlencelidir, yaratıcıdır, stresi hafifletir, olumlu sosyal etkileşimi ve iletişimi teşvik eder. Çocuklar, oyun oynarken engellenmelere katlanmayı, duygularını düzenlemeyi ve gelişimsel görevlerde başarılı olmayı öğrenirler. Çocuklar oyun içinde yeni becerileri gerçek dünyanın yapılandırılmış sınırları ya da dili kullanma gerekliliği olmaksızın kendilerine anlamlı gelen bir biçimde deneyebilirler. Çocuklar oyun sayesinde yaratır, gelişir ve kendi benlik algılarını sürdürürken; oyun, onlara kendi dünyalarına hâkim olma şansı verir. Landreth'in (2002a) yerinde deyimiyile oyun çocuğun dili, oyuncaklar da kelimeleridir (Blundon Nash ve Schaefer, 2017). Buraya kadar oyun kavramı üzerine yapılan

açıklamalardan sonra fiziksel oyundan ayrı olarak değerlendirilen ve bu araştırmanın konusunu teşkil eden dijital oyun kavramı ele alınacaktır.

2.1.1. Dijital oyunlar

Dijital oyunların tarihsel olarak popüler olmaya başladığı evreler 1990'lı yıllardır. Dijital oyunlar çevrimiçi ve çevrimdışı oynanan oyunlar olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Çevrimdışı oyunlar, genel olarak tek başına oynanan ve başlangıcı ve sonu belli olan sınırlı süreye sahip oyunlardır. Çevrimiçi oyunlar ise birden fazla oyuncu ile oynanan karşılıklı etkileşim gerektiren ve bir rekabete veya işbirliğine dayalı oyunlardır. Dolayısıyla çevrimiçi oyunlar bireyin tek başına kontrol sahibi olmadığı oyunlardır (Kiryaly ve diğerleri, 2014). Çocuklar bu dijital oyunlar aracılığıyla sosyalleştiklerini düşünseler de fiziksel oyunla kurulan etkileşimin yerini tutmasının zor olduğu söylenebilir.

Ülkeler açısından yapılan istatistiksel karşılaştırmalar da hangi ülkelerin oyun endüstrisinde ne düzeyde olduğunu göstermektedir. Oyun endüstrisi ile ilgili veriler yayınlayan Newzoo (2018) tarafından oyun endüstrisi ile ilgili istatistiksel analizlerden elde edilen verilere göre, dünya genelinde oyun endüstrisinden en çok gelir elde eden ilk yüz ülke sıralamasında dikkat çeken ayrıntılar şunlardır; ilk üç sıralamasında Çin (34.400 M \$), ABD (31.535 M \$) ve Japonya (17.715 M \$) yer tutarken; Türkiye (853 M \$) 18. sırada ve Gürcistan (20 M \$) ilk 100'de son basamakta yer almaktadır. Bu veriler ışığında, Türkiye ve önündeki ülkelerin dijital oyun sektörüne yaptıkları yatırımların bu sektörün kullanıcıları olan bireyler ve özelinde çocuklar üzerinde ciddi etkileri olacağı düşünülebilir.

Ofcom (2018) tarafından çocuklar ve ebeveynlerin medya kullanımı ve tutumu hakkında yayınlanan 2018 raporunda, 8-11 yaş arasındaki çocukların %35'inin kendisine ait bir akıllı telefonu varken %47'sinin de bir tablete sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu yaşlardaki çocukların %74'ünün bilgisayar oyunları oynadığını ve haftalık ortalama 10 saatlik bir süreyi sanal ortamda oynanan oyunlarda harcadıkları belirtilmiştir.

Entertainment Software Association (ESA) (2018) Amerikalıların %70'inin video oyunlarının çocukların yaşamında olumlu bir etkiye sahip olduğuna inandığını belirtmektedir. Video oyunu oynayanların %55'i bu oyunlar sayesinde arkadaşlarıyla bağlantı kurduklarını, %46'sı da aileleriyle birlikte zaman geçirmeye katkı sağladığını ifade etmektedir. Aynı zamanda olumsuz yönleri engellemek adına bir takım önlemler de alındığı bu araştırmalar sonucunda görülmüştür. ESA (2018) video oyunu oynayanların

%72'sinin ebeveyni, çocuğun video oyunu oynama saatine bir limit koyduğunu, video oyunu oynayanların %90'ının ebeveynleri, çocukları oyun oynarken yanlarında olduklarını ve video oyunu oynayanların %67'sinin ebeveyni ise haftada en az bir kez onlarla birlikte bu oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Bu da çocukların hem sınırlı bir süre içerisinde oyun oynayıp hem de ebeveyn kontrolünde oyun oynayarak aynı zamanda ebeveyn ve çocuğun birlikte zaman geçirmesine olanak sağlamaktadır.

Çevrimiçi veya çevrimdışı oyunlar, çocuklar açısından bir takım avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Bilgisayar oyunlarına olan ilginin giderek tehlikeli boyutlara ulaştığı dikkat çekmektedir. Bilgisayar oyunları, çocuğun dar bir mekânda sıkışıp kalmasına neden olan bir bireysel oyundur. Oysa benzeri oyunlar çocukluğun ilk yıllarında aşılmış ve artık çocuk kolektif oyun oynama dönemine girmiştir. Bu bakımdan çocuğu arkadaşlarından uzaklaştırmakla sosyal gelişimini olumsuz açıdan etkileyen bilgisayar oyunları, ondaki yaratıcılık yeteneğinin gelişmesini de engelleyebilmektedir. Dikkat, algı, göz-el koordinasyonu ve muhakeme gibi bazı zihinsel işlevlerin gelişiminde yararları bulunmasına karşın, bilgisayar oyunları çocuğun gerçek anlamdaki oyun faaliyetini ve sosyal gelişimini olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir.

Bilgisayar yoluyla sunulan eğlenceler de tıpkı kumar gibi insanları aşırı oyun oynamaya sürüklemektedir. Bilgisayarlarla sadece eğlenceli oyunlar oynanmamakta ayrıca tanınmayan insanlarla arkadaşlıklar kurulmasına da yol açmaktadır. Aşırı oyun oynayan yetişkinler, sanal âlemi bile gerçeklik olarak algılamaya başlayabilir (Terr, 2000). Ancak bu olumsuzluklara rağmen bilgisayar oyunları, çocuğun hayal gücünü geliştirmesi ve zihinsel gelişimi olumlu yönde etkilemesi açısından uyarıcı ve eğitici bir işleve sahiptir. Bu nedenle bilgisayar oyunları süreli ve sınırlı meşgul olan çocukların bu etkinlikten yarar sağlayacakları açıktır. Bu süre, ilköğretim yıllarında günde bir saati geçmemelidir (Yavuzer, 2017). Dolayısıyla sürenin bir saati geçmesi bağımlılık riskini arttırabilir.

2.1.2. Şiddet içerikli dijital oyunlar

Şiddet içerikli video oyunları kavramı daha önce gerçekleştirilen bilimsel araştırmalarından hareketle, içerisinde yer alan karakterlerin kendilerine veya diğer öğelere bilerek ve isteyerek fiziksel ve psikolojik zarar verici nitelikte gerçek veya muhtemel davranışlar (tehdit içeriği dâhil) sergiledikleri video oyunları olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Bushman, 2001; Dünya Sağlık Örgütü, 2002; Gentile ve Anderson, 2003; aktaran Dolu ve diğerleri, 2010, s. 55). Ögel (2012) dijital oyunları; aksiyon, macera, dövüş, bilmece eğlence, rol, simülasyon, spor, strateji ve görev içerikli oyunlar olarak sınıflandırmaktadır.

Bu oyun türleri içerisinde şiddet içerikli oyunu tercih eden kullanıcıların oranının azımsanmayacak şekilde arttığı söylenebilir. Burak ve Ahmetoğlu (2015) ilkökul düzeyinde yaptıkları çalışmada dijital oyun oynayan öğrencilerin % 64.25'inin şiddet içerikli oyunları tercih ettiklerini ve Twenge (2018) kapsamlı araştırmasında ergen erkeklerin daha çok şiddet içerikli oyunları tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Gentile ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmada şiddet içerikli dijital oyunları tercih eden ergenlerin daha saldırgan davranışlar sergilediklerini ve okul başarılarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Anderson ve Dill (2000) şiddet içerikli oyunların saldırgan düşünce ve davranışları arttırdığını bulmuştur. Diğer bir ifadeyle, saldırgan düşünce ve davranışlar ile oynanan oyunun türü arasında yakından bir ilişkili olabilir. Yani sanal dünyada saldırgan içerikli oyun tercihinde bulunan oyuncular, gerçek dünyada da bu tutumlarını sürdürmeye devam etmektedir. Tüm bu araştırma bulgularından hareketle, saldırgan içerikli dijital oyunların çocuklar üzerinde olumsuz bir takım sonuçlar barındırdığı sonucuna ulaşılabilir.

2.2. Bağımlılık

Tarihsel geçmişine bakıldığında Antik Roma'da bağımlı olmak, kölelik cezası almış olmak demektir. Birine para borcu olan kişi bunu ödeyemiyorsa bağımlılığa mahkûm edilmiştir. Borcunu ödeyene kadar alacaklının kölesi olarak çalışmaya zorlanmıştır. Bağımlılık kelimesinin ilk kullanımı bu şekilde iken zaman içerisinde bu kavram farklı boyutlara dönüşmüştür. Gündelik yaşamda insanlar bağımlılığı terim anlamı dışında faydalı olabilecek şeyler için de kullanabilmektedir. Çok kitap okuyan birine kitap bağımlısı ifadesi gibi ifadelere sıkça rastlanmaktadır. Ancak teknik anlamda 1800'lerde tıp mesleği, bu kelimeyi yeniden ele almıştır. Özellikle 1800'lerin sonuna doğru kimyagerler kokaini sentezlemeyi öğrendiklerinde, doktorlar özel bir ilgi göstermeye başlamıştır (Alter, 2018). Böylece tedavide de bağımlılık yapan unsurlar kullanılmaya başlanmıştır.

Bağımlılık, sadece bir nesneye karşı geliştirilen tutum ve davranıştan ziyade farklı boyutları da olan bir kavramdır. Sözcük kökeni itibariyle *bağımlılık*, Latince *addicere* sözcüğünden türeyen ve bir kişinin diğerlerine veya bir nesneye bağlanması demektir (Nelson ve diğerleri, 1982; aktaran Koob ve Moal, 2006). Almanca'da ise bağımlılık ifade eden kelime *sucht* ve *suchen* aramak fiilinden türemektedir. Bu kelimenin kökü ise Orta Çağ Almancasındaki *siech* (*hastalık*) sözcüğüne uzanmaktadır (Merter, 2014). Beyin içinde vuku bulan bağımlılık süreci üç aşamalı bir döngüdür: Önce bir işaret, yani beyne otomatik moda geçmesini söyleyen ve hangi alışkanlığı kullanacağını gösteren bir tetikleyici belirir. Sonra fiziksel, zihinsel veya duygusal olabilen bir rutin oluşur. Son

olarak bu döngünün gelecekte kullanılmak üzere hatırlanmaya değer olup olmadığına karar vermesinde beyne yardımcı olan bir ödül ortaya çıkar (Duhigg, 2012). Böylece ödüle koşullanan beyin yapısı davranışın artarak devam etmesini sağlar. Bu anlamda bağımlılığın biyolojik olarak da açıklanabilen bir kavram olduğu söylenebilir. Herhangi bir şekilde (alkol, esrar, nikotin vb.) bir bağımlılık durumu söz konusu ise haz ve ödüllendirme sistemi devreye giriyor demektir. Dopamin, noradrenalin ve endorfin ifrazatında, belki bugünkü teknolojik imkânlarla ölçmekte zorlanılan bir değişiklik/artış söz konusudur. Dopamin, isteği (wanting) tetiklerken; endorfinler, haz hissettirir (hoşlanma). Renk, ışık gibi görsel uyaranlar ve ses, tonalite farklılıkları, yani tabii durumda olmayan bir duyuşsal yüklenme (sensory overload) tolerans oluşturur ve kişiyi bağımlı kılar (Merter, 2014). Böylece tolerans eşiği sürekli daha fazlasını isteyerek bireyin bağımlılık düzeyinin sürekli artmasına sebep olduğundan bahsedilebilir.

Biyolojik kuramların açıklamalarına ek olarak bağımlılık kavramını psikolojide bağlanma stilleri açısından ele alarak bu alanda çeşitli araştırmalar yapanlar da olmuştur. Morsünbül (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada internet bağımlılığının bağlanma stilleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, internet bağımlısı olarak tanımlanabilecek bireylerin bağlanma örüntülerinin daha çok kaygı ve kaçınmayla biçimlendiği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, internet bağımlılığı düzeyinin yüksek olmasında bireylerin çocuklukta güvensiz bir bağlanma süreci geçirdikleri söylenebilir. Schimmenti ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da rol oyunu oynayan internet bağımlısı bireylerin % 47'sinin güvensiz bağlanmaya sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmacıların değerlendirmelerine göre bireylerin geçmiş yaşamlarında deneyimlemiş oldukları güvensiz bağlanma ilişkilerinden kaynaklanan travmalardan kaçınmak için internet bağımlılığına sebep olan oyunlara yönelmesi söz konusudur. Dolayısıyla internet oyunları bireylerin güvensiz bağlanma kaynaklı travmalarını onlara unutturacak bir tür aktivite olarak değerlendirilebilir.

Carl .G. Jung'un "Bağımlılıklar" makalesindeki bir alıntı ile bağımlılık konusu şu şekilde ele alınmıştır: *Bağımlılık en saf ve basit hâliyle bencilliktir. Her tür bağımlılık kötüdür, konusu ne olursa olsun. Bağımlılık, düşünme yeteneğinin kaybı ve kendini bütünüyle arzuya vermek demektir. Bu yüzden her tür bağımlılık kötüdür. Zihni örten ve kişiyi düşünmeden hareket etmeye sevk eden her şey kişinin insanlığını azaltır. Aslında bu, tedbirsiz düşünceden yoksun hayvanların hâlidir. Bağımlılık bu sebeple insan dışılığıdır zirvesidir. Fiziksel olarak zararlı şeylere bağımlılık kişiyi mahveder. Zararlı olmayan*

şeylere bağımlılık ise bağımlılık olarak kabul edilmese de aslında öyledir. İdealizm, din, hatta Tanrı kavramı, kendi içlerinde iyi şeyler olsalar da bağımlılık nesnesi olup kişinin bahsi geçenlerle ilişkisini zararlı ve kötü bir hâle getirebilir. Net bir şekilde düşünemediğimizde, bir fikir üzerine düşünmeyi reddettiğimizde, kendi içimize kapanıp sadece yapmak istediğimizi ve sadece yapmak istediğimiz için yaptığımızda bu, bağımlılıktır ve çok kötüdür. Bağımlılık çarpıtılmadan görülmelidir. Bağımlılık bir seçimdir, zayıf bir zihnin zayıf bir iş yapma seçimi. Bu, ahlaka karşı işlenmiş, suç niteliğinde bir saldırıdır. Bu, kişinin insanlığına tam kalbinden saldırır (aktaran Merter, 2014, s. 503-504)

Bu bağlamda bağımlılığın bir maddeye yönelik geliştirilen tolerans değişikliği yanında tutum ve davranışlarla ilişkili bir kavram olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle bağımlılık insan yaşamının çok geniş bir alanında kendisine yer edinerek bireyi etkileyebilmektedir.

2.2.1. Davranışsal Bağımlılık

Madde bağımlılıkları ve davranışsal bağımlılıklar birçok açıdan birbirine benzemektedir. Beyinde aynı bölgeleri harekete geçirirler ve birtakım benzer temel insani gereksinimlerden beslenirler: sosyal bağlılık ve destek, zihinsel uyarım ve etkili olma duygusu. İnsanlar bunlardan arındırıldığında hem maddesel hem de davranışsal bağımlılıklar geliştirmeye daha yatkın olur. (Alter, 2018). Bu yüzden bağımlı bireyler yukarıda ifade edilen bir takım destek unsurları ve biyolojik sorunlardan bir kısmını barındırdığı ifade edilebilir.

İlk dönemlerde sadece madde bağımlılıklarına odaklanan psikoloji bilimi internet ve oyunla geçirilen kontrolsüz sürenin insana ve özellikle çocuklara verdiği zararlardan ötürü davranışsal bağımlılık kavramı da zorunlu olarak araştırma konusu edilmiştir. Bağımlılık, psikoloji literatüründe genel olarak sigara veya alkol türünden herhangi bir kimyasal maddeye karşı geliştirilen aşırı eğilim olarak değerlendirilebilir. Ancak bireyin herhangi bir uyuşturucu madde olmadan da belirli bir nesneye yönelik aşırı zaman geçirme durumu söz konusu olabilir (Griffiths, 2012). İnternet veya teknoloji de bu kapsamda ele alınabilecek bağımlılık unsurlarını örneklendirir. Bu çalışmaya temel teşkil eden oyun bağımlılığı kavramı da çocukların çoğunlukla tablet ve bilgisayar türünden herhangi bir teknolojik cihaz kullanarak süre sınırlamasını dikkate almadan oyun oynaması sonucunda akademik, sosyal ve ailevi sorunlar yaşaması durumuna denk düşmektedir.

Fiziksel ve ruhsal sağlık alanında uluslararası boyutta otorite kabul edilen Dünya Sağlık Örgütü de dijital oyun konusunu bağımlılık kapsamında gündemine alarak tartışmıştır. WHO (2021) gerçekleştirdiği 2019 yılı 72. *Dünya Sağlık Konseyi* toplantısında dijital oyun bağımlılığını ICD-11'de tartışmaya açmıştır. Kumar bağımlılığı ile benzer epidemiyolojik, nörobiyolojik ve semptomal benzerliklere sahip olan dijital oyun bağımlılığı da davranışsal bağımlılıklarla ilgili bozukluklar kategorisine alınmıştır. Buna bağlı olarak dijital oyun bozukluklarına yönelik geliştirilen tedavi programlarında artışın meydana geldiği ifade edilebilir.

Bu bağlamda bir tür davranışsal bağımlılık olan dijital oyun bağımlılığı da diğer bağımlılıklar gibi değerlendirilerek çeşitli psikofarmakolojik ve terapötik yaklaşımlarla tedavi edilebilir. Griffiths (1996) davranışsal bağımlılık kavramının bağımlılık açısından diğer madde bağımlılıklarından çok da farklı olmadığını ve madde bağımlılıkları gibi onun da tedavi edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Claire Gillan, uyuşturucular ve bağımlılık yapıcı davranışların beyinde aynı ödöl merkezini uyardığını açıklamaktadır. Bir davranış ödüllendirici olduğu (geçmişte ödöl getiren sonuçlarla eşleştirildiği) sürece beyin ona bir uyururucuya davrandığı şekilde davranır. Eroin ve kokain gibi uyururucuların kısa vadede daha tehlikeli olmasının nedeni, ödöl merkezini davranışlardan daha güçlü biçimde uyardımlarıdır (Alter, 2018). Literatürde patolojik kumar, problemlili internet kullanımı ve video oyunları, problemlili sosyal ilişkiler, takıntılı alişveriş, takıntılı biriktirme davranışı gibi bağımlılıklar davranışsal bağımlılık başlığı altında ele alınmaktadır (Demetrovics ve Griffiths, 2012). Bu yüzden sadece dijital oyunlar değil; belirli süre ve ihtiyaçları açarak takıntıya dönüştürölen durumlar da davranışsal bağımlılıklar kategorisinde değerlendirilebilir.

Davranışsal bağımlılık; az ötedeki çekici hedefler, karşı konulmaz ve öngörölmez olumlu geri besleme, artan bir gelişme ve ilerleme duygusu, zaman içinde yavaş yavaş zorlaşan görevler, çözüm gerektiren gerilimler ve güçlü sosyal bağlantılar olmak üzere altı bileşenden oluşur (Alter, 2018). Örnek olarak obsesyon (saplantı) ve kompülsiyon (zorlanım) davranışsal bağımlılıkla yakın akrabadır. Obsesyonlar insanın düşünmekten kendini alamadığı düşünceler, kompülsiyonlar ise sergilemekten kendini alamadığı davranışlardır. Bağımlılıkla, obsesyon ve kompülsiyon arasında temel bir fark vardır: Bağımlılık hemen bir ödöl veya olumlu bir pekiştirme vaadi içerirken; obsesyon ve kompülsiyon ise tam aksine gerçekleştirilmemesi durumunda şiddetle rahatsız edicidir.

Rahatlama (olumsuz pekiştirme) vaat eder ancak bu yerine getirilmiş bir bağımlılığın çekici ödülü değildir (Alter, 2018).

Bununla birlikte tekrar sayısı artan her davranış bağımlılık olarak değerlendirilemez. Bir davranış, ancak zarar verici sonuçların verdiği ödüllerden ağır basması durumunda bağımlılık yapıcıdır. Nefes almak ve tahta bloklara bakmak bağımlılık yapıcı değildir. Çünkü her ne kadar karşı konulması zor olsa da tehlikeli değildir. Bağımlılık, zarar verici ve vazgeçmesi güç bir deneyime derinden bağlı olmaktır. Yemek, içmek, birtakım maddeleri enjekte etmek veya sigara içmek davranışsal bağımlılıklardan değildir. Bir kişi kısa vadede büyük bir psikolojik gereksinimi karşılamakla birlikte uzun vadede önemli ölçüde zarar verecek bir davranışa karşı koyamıyorsa, o bir davranışsal bağımlılıktır (Alter, 2018). Böylece davranışsal bağımlılık ifade edilen şartlardan dolayı madde bağımlılığından ayrı bir kategoride değerlendirilebilir.

Bir tür davranışsal bağımlılık sayılan dijital oyun oynayan bireyleri bu davranıştan tamamen alıkoymak yerine kontrollü oyunun daha sağlıklı olduğu belirtilebilir. Duhigg (2012) davranışsal bir alışkanlığın yok edilmesi yerine değiştirilmesi fikrini ileri sürer. Çünkü alışkanlıkların yok edilmesi imkânsızdır ancak değiştirilmeleri mümkündür. Hemen hemen her alışkanlık gerekli çaba gösterildiği takdirde zamanla yeniden şekillendirilebilir. Değişim için sunulan çerçeve şu şekildedir:

1. Rutini tanımla
2. Ödüllerini dene
3. İşareti belirle
4. Plan yap

MIT Üniversitesi araştırmacıları her alışkanlığın merkezinde basit bir nörolojik döngü olduğunu keşfetmiştir. Bu döngü üç parçadan oluşmakta olup bunlar; *işaret*, *rutin* ve *ödüller* olarak sıralanmaktadır. Alışkanlıkların anlaşılabilmesi için döngülerin öğelerinin tanımlanması gerekir. Belirli bir davranışın alışkanlık döngüsü teşhis edildiğinde eski zaafın yerine yeni rutinler koymanın yolları aranabilir (Duhigg, 2012). Bu alışkanlık döngüsü ve rutinler doğrultusunda bu tez çalışmasının psikoeğitim programında da bu araştırma önerisini destekleyecek şekilde çocuklara dijital oyunun yerine koyabilecekleri fiziksel oyunlar, bibliyoterapi tekniği ile ilintili olarak rutin kitap okuma alışkanlığı kazandırma ve çocuk ile ebeveyn etkileşimini arttıracak evde sürdürülecek etkinlikler uygulanmıştır.

2.2.2. Dijital Oyun Bağımlılığı

Bir tür davranışsal bağımlılık sayılabilecek dijital oyun bağımlılığı bilgisayar ve internetin icadından sonra insan hayatına dâhil olan bir kavram olarak kabul edilebilir. Dijital oyun endüstrisi ilk kez 1971 yılında ticari bir oyun olan Computer Space'in piyasaya sürülmesi ile başlamıştır (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016). Amerika merkezli Eğlence Yazılım Derneği (ESA) 2000 yılında kurulduğundan bu yana video oyunları üzerine çok çarpıcı veriler elde edip paylaşmıştır. Her yıl ortalama 4000 Amerikalı ile yapılan anketlerden elde edilen verilerle video oyunları hakkında önemli istatistiksel analizler yapıp sonuçları dünya bilimiyle paylaşılmaktadır. Amerika'da 2017 yılında, yıllık video oyunları endüstrisine harcanan toplam para 36 milyar dolardır. Şüphesiz çok büyük bir sektör olan bilgisayar ve video oyunu şirketleri Amerika'daki 50 eyalette toplam 220.000'den fazla insana istihdam sağlamaktadır.

Bu devasa oyun dünyası içerisinde belki de en korunmasız dijital oyun kitlesi olarak çocuklar sayılabilir. Çocukların bağımlılığa özdenetimden yoksun olmaları sebebiyle daha yatkın oldukları belirtilebilir. Günümüzde sekizle on sekiz yaş arası ortalama bir okul çocuğu, hayatının üçte birini uykuda, üçte birini okulda, üçte birini de akıllı telefon, tablet, televizyon, masaüstü bilgisayarı gibi kitle iletişim araçlarına gömülmüş olarak geçirmektedir (Alter, 2018). ABD'li bir öğrenci ise yaşadıklarını tarif ederken, "Telefonumu kullanmadığım için bir uyuşturucu bağımlısı gibi kaşınıyordum" ifadesini kullanmıştır. Birleşik Krallık'ta okuyan bir üniversite öğrencisi şu satırları kaleme almıştır: "Bu bir tür ruhsal bozukluk, bir bağımlılık gibi. Bir bulimia hastası için yemek neyse, benim için de medya o; kendimi tam 15 saat boyunca aç bıraktım, sonrasında da aşırıya kaçan bir medya deneyimi yaşadım (Jensen ve Nutt, 2018). Bu oranlar dijital oyun bağımlılığının çocukların dünyasında ne kadar büyük bir zaman kapladığını göstermektedir.

Dijital oyun oynama bozukluğu, dijital oyunların faydaları hariç tutularak fiziksel aktivite, sağlıklı beslenme, görme ve işitme ile ilgili hastalıklar, iskelet sorunları, uyku bozuklukları ve depresyon gibi sağlık sorunları göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Buna göre dünya genelinde dijital oyun oynama bozukluğunun % 1,3 ile % 9,9 arasında yaygınlık kazandığı belirtilmektedir (WHO, 2021). Bu orana göre dünyada dijital oyun oynayan yaklaşık her 10 kişiden 1'i oyun bağımlısı anlamına gelmektedir. Bu istatistiksel değerleri destekleyen farklı bilimsel araştırmalar da literatürde mevcuttur. Porter ve diğerleri (2010) çoğunluğu ergenlerden oluşanlarla yaptıkları

araştırmada dijital oyun oynayanların %8'inin problemli oyun davranışları kriterlerine sahip olduğunu değerlendirmektedir.

Doan (1974), bağımlılık yapıcı oyunların üç kritik bileşeni olduğunu belirtmiştir: Birinci bölüm dalma, yani oyunun içine gömülü olma duygusu, İkincisi elde etme, yani bir şeylerin başarıldığı duygusu ile üçüncüsü ve açık ara en önemlisi sosyal bileşendir (Alter, 2018). 240'tan fazla makale inceleyen DSM-5 alışma ekibi, internet oyun bozukluğu ile kumar oynama ve madde kullanma bozukluğu arasında benzerlikler bulmuştur. İnternet oyun bağımlılığı kriterleri DSM-5 tarafından henüz netleştirilmediği için dünya genelinde istatistiksel olarak bilimsel ve kesin bir yaygınlık oranını ifade etmek uygun görülmemektedir. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde Asya lkelerindeki 12-20 yaş arasındaki erkeklerin internet oyun bağımlılığı ihtimali olan en yaygın orana sahip grup olduğu görülmektedir (DSM-V, 2013). Bu sebeple dijital oyun bağımlılığı temelindeki araştırmaların yaygın olarak asya ülkeleri tarafından gerekleştrildiği söylenebilir.

DSM-5 yapılan araştırmaları göz önünde bulundurarak internet oyun bağımlılığı açısından risk faktörlerini iki sınıfta ele almıştır: Bunlar evresel ve genetik faktörler olarak gruplandırılmaktadır. Çevresel açıdan internete bağlı bir bilgisayarın varlığı, bu bozukluğun oluşması için potansiyel bir çevresel risk unsurudur. Genetik ve fizyolojik açıdan ise ergenlik dönemindeki erkekler, en riskli grup olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte internet oyun bağımlılığı bozukluğuna eşlik edebilecek bozukluklar majör depresif bozukluk, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve obsesif kompülsif bozukluklardır. İnternet oyun bağımlılığı gerekli önlemlerin alınmaması durumunda okul başarısızlığı, iş kaybı veya evliliğin sona ermesi gibi olası sonuçlar doğurabilir (DSM-V, 2013). Bu noktada dijital oyun bağımlılığının hayatın diğer yönlerini sekteye uğrattığını söylemek mümkündür.

DSM-5 (2013) tanı kriterleri açısından oyun bağımlılığı henüz ele alınmamış olsa da maddesel olmayan bağımlılıklar başlığı altında kısa da olsa değinilerek bu konuda daha fazla kanıt temelli araştırma yapılması önerilmiş ve bunların ilerde yayımlanacak versiyonlarda işlenebileceği belirtilmiştir. Buna göre internet oyun bozukluğu uluslararası kuruluşlar düzeyinde Çin hkmeti tarafından bir bağımlılık türü olarak tanımlandıktan sonra uygun bir tedavi sistemi de oluşturulmuştur. Bu tür bağımlılığın tedavisine yönelik araştırmalar da çoğunlukla Asya lkeleri tarafından ve az da olsa Amerika'da yayımlanmaktadır (DSM-V, 2013). Yayınlanan bu araştırmaların çoğu kanıt temelli

olmakla birlikte dijital oyun bağımlılığı düzeyini azaltmaya yönelik tedavisel çalışmaların da gittikçe arttığı belirtilebilir.

Dijital oyun bağımlılığını tedavi etmek için terapötik, farmakolojik ve hem terapinin hem ilacın birlikte kullanıldığı psikofarmakolojik olmak üzere çeşitli yöntemlerin kullanıldığı alanyazında göze çarpmaktadır. Bu tedavi yaklaşımları arasında ilaç tedavisi olan bupropion (Han, 2010), methyl-phenidate (Han, 2009), atomoxetine ve methyl-phenidate (Park, 2016), bupropion ve escitalopram (Song, 2016) olmakla birlikte terapi yöntemleri de bilişsel müdahale (Zhang, 2016), bilişsel davranışçı grup terapisi (Li ve diğerleri 2016), bilişsel davranışçı grup terapisi ve sanal gerçeklik terapisi (Park, 2016), aile terapisi (Han, 2012), eklettik terapi (Pallerson, 2015), özkeşif kampı (Sakuma, 2017) yer almaktadır. Bütün bu müdahale işlemleri dijital oyun bağımlılığını azaltma etkisi gösterse de psikofarmakolojik tedavi ile birlikte kullanılan terapötik müdahalelerin bupropion ve eğitim (Han, 2012) ile bilişsel davranışçı terapi ile birlikte bupropionin (Kim, 2012) dijital oyun bağımlılık düzeyini azaltmada daha etkili sonuçlar verdiği bulunmuştur (aktaran Zajac ve diğerleri, 2017). Tüm bu araştırmalara göstermektedir ki dijital oyun bağımlılığını azaltmada ilaçla birlikte uygun terapi tekniğinin kullanılması daha etkili olabilir.

2.3. Saldırganlık

Araştırmanın diğer bir kavramı olan saldırganlık hakkında ileri sürülen birçok kuram olmuştur. Bu kuramlardan biri de sosyal psikolojik açıdan saldırganlık kavramının ele alınmasıdır. *Sosyal psikoloji* kitabının yazarı Myers (2010) saldırganlığı, birine zarar vermeye sebep olan fiziksel veya sözlü davranış olarak tanımladıktan sonra saldırganlığı ele alan üç büyük teori olduğunu ileri sürer: *İçgüdüsel teori, engellenme teorisi ve sosyal öğrenme kuramı.*

İçgüdüsel kuram yaygın olarak Sigmund Freud ve Konrad Lorenz ile ilişkilendirilmektedir. Bu kurama göre saldırganlık kişinin içinde toplanmış bir enerji olup tıpkı bir barajın arkasında toplanan su birikintisi gibidir. Saldırganlık biyolojik olarak kalıtım, kan kimyası ve beyinden etkilenmektedir.

İkinci görüşe göre ise engellenme; öfke ve düşmanlığa neden olur. Saldırganca tahrikler aracılığıyla öfke saldırganlığı provoke edebilir. Engellenme sadece yoksunluktan kaynaklanmaz aynı zamanda beklenti ve elde edilen arasındaki farktan da meydana gelebilir. Yani kişinin beklentisi elde ettiklerinden fazla olduğu düzeye göre kişinin saldırganlık düzeyinde artış meydana gelir.

Üçüncü bir görüş olan *sosyal öğrenme* kuramına göre ise saldırganlık öğrenilen bir davranıştır. Deneyimler ve diğer kişilerin gözlemlenmesi sayesinde birey saldırganlık davranışı sergileyebilir. Sosyal öğrenme, aile ve alt kültürel etkilerle birlikte medyanın da etkili bir saldırganlık aracı olduğunu iddia etmektedir (Myers, 2010). Dolayısıyla sadece fiziksel ortamlarda değil; sanal etkileşim araçları üzerinden de saldırgan davranışlar sergilenebilir.

Gerrig ve Zimbardo (2018) ise saldırganlığı, başkalarına psikolojik ya da fiziksel zarar verecek davranışlar şeklinde ele almıştır. *Fiziksel saldırganlık*, çocuğun kavgaya karıştığı ya da vurduğu, ısırıldığı ya da başka bir çocuğu tekmelediği durumları temsil etmektedir. *Sosyal saldırganlık* ise çocuğun başkası hakkında kötü dedikodular yaydığı ya da diğerlerinin belirli bir sınıf arkadaşını sevmemesini sağladığı durumları ifade etmektedir. *Dürtüsel saldırganlık*, belirli emellere ulaşmak amacıyla önceden düşünülmüş olmayan bilişsel temelli ve amaca yönelik saldırganlık türüdür. *Araçsal saldırganlık* ise belirli emellere ulaşmak amacıyla önceden düşünülmüş olan bilişsel temelli ve amaca yönelik saldırganlık türüdür.

Çevreci ruh bilimcilerin, toplum bilimcilerin, insan bilimcilerin saldırgan davranış konusunda içgüdüsel modele karşı benimsedikleri bakış açısı karşı koyma modelidir. Karşı koyma modelinde, saldırgan davranış engellenme sonucunda ortaya çıkar. Engellenme, belirli bir amaca yönelik davranışın bir engelle karşılaşması olayıdır. Böyle bir durum, saldırganlığın kökenini oluşturur. Genel olarak her saldırgan davranış bir engellenmeyi izler. Ancak engellenme her zaman doğrudan saldırgan davranışı ortaya çıkarmayabilirken dolaylı saldırganlıklar ortaya çıkarabilir. Örneğin 4 yaşındaki bir çocuk babasına kızdığı için elindeki sopayı ona vurmaya ister ancak vurmayacağını da bildiği için yanında duran köpeğe vurur. Çünkü babasına vurursa ceza ile karşılaşacağını bilir (Özdoğan, 2014).

Lorenz (1966)'e göre saldırganlık, çocukta olabildiğince kısa süre içinde uysallaştırılması ve uzaklaştırılması gereken bir dürtü ve özerk bir içtepdir. Saldırganlık ve onun özellikle anti-sosyal nitelikte olan gösterimleri (şiddet), doğuştan gelen eğilimlerdeki düzensiz ve beklenmedik değişimlerdir (aktaran Yavuzer, 2018). Lorenz (1963) saldırganlık davranışını biyolojik açıdan ele alıp incelemiştir. Buna göre saldırgan davranış zaman zaman iç ve dış şartlara bağlı olan bir içgüdüdür. Bu içgüdü aradığı nesneye erişemediğinde saldırgan davranış ortaya çıkar. Örneğin, acıkan bir hayvan ya da insan yiyecek bir şey bulmak için aramaya başlar, bulamadığında saldırgan davranış harekete geçer. Bu somut ve bir amaca yönelik çaba, önceden programlanmış içgüdüsel davranış

kendine özgü nesneye erişim sağladığında da saldırganlık ortadan kalkar (aktaran Özdoğan, 2014). Dolayısıyla dijital oyun bağımlılığı açısından saldırganlık ele alınacak olursa, çocuk oyun oynadığı teknolojik alete erişim sağladığında anne baba tarafından sınırlama getirildiğinde ya da cihaz tamamen elinden alındığında çocuğun saldırgan davranış sergilediği görülebilir.

Biyolojik kuramın tersine saldırganlık davranışının doğuştan getirilmeyip sonradan öğrenildiğini iddia eden araştırmalar da (Bandura ve diğerleri, 1963) son yıllarda yaygınlaşmıştır. Bu araştırmalara göre ceza uzun sürede etkisini yitirir, kin ve nefret duygularının oluşmasıyla saldırgan davranış ortaya çıkar. Her engellenmiş davranış o anda saldırganlığa neden olmayabilir. Fakat uygun bir ortam ve şartlar oluştuğunda saldırgan davranış ortaya çıkar. Saldırganlığın öğrenilmiş olduğu düşünülürse, yine öğrenme ile ortadan kaldırılabilir. Eğer bir çocuk belirli bir ortamda saldırganlık davranışı sergiliyorsa mümkün olduğu kadar bu ortam yaratılmamaya çalışılmalıdır (aktaran Özdoğan, 2014). Öğrenme kuramına dayanarak çocukların saldırgan davranışa sebep olabilecek koşulları kontrol altına alınıp kısıtlanması saldırganlıkları azaltılabilir. Ödül pekiştiriciyle de öğrenilen olumlu davranışın uzun sürede etkisi devam edebilir.

Saldırganlık kavramını davranış bozuklukları başlığı altında değerlendirenler de olmuştur. Buna göre duygusal ve davranışsal bozukluk ile ilişkilendirilen bozuklukların çoğu iki sınıfta toplanabilir: Açık bir şekilde gösterilenler, dışsallaştırılmış davranışlar, gözlemlenmesi daha zor olan davranışlar ise içselleştirilmiş davranışlar altında sıralanır. Duygusal ve davranışsal bozuklukların ağırlıklı olarak dışsallaştırılmış olan alt türleri özellikleri anti sosyal yani dürtüsel, agresif, bozucu, yıkıcı ve toplumun yasalarını, kurallarını ya da normlarını ihlal eden gibi gözlemlenebilen eylem ya da davranışları içerir. İçselleşmiş olan alt türleri ise depresyon gibi mizaç bozuklukları, post-travmatik stres bozukluğu gibi kaygı bozuklukları ve şizofreni gibi düşünce bozuklukları tanılarını içerir (Austin ve Sciarra, 2012). Bunun gibi saldırganlık kavramı çeşitli kuramlarla ilişkilendirilerek ele alınabilir.

Son olarak bilişsel psikoloji yaklaşımıyla saldırganlığı ele alan Dattilio ve Freeman (2017) hem reaktif hem de proaktif olmak üzere iki grupta inceleme yapmıştır. *Reaktif saldırganlık*, öfkenin yarattığı, hayal kırıklığının ortaya çıkardığı saldırganlık türüdür ve tehlike ya da provokasyona tepki olarak doğar. Reaktif saldırganlığın köklerinde hayal kırıklığı vardır. Bu saldırganlık modeli bireyin, bir amaca doğru ilerlerken engellendiğinde hayal kırıklığına uğradığını ve sonuç olarak agresyonu, saldırgan olarak algılanan kişiden

öç almanın bir yolu olarak düşüneneğini öne sürer. Amaç, agresyonun objesi olan kişiyi incitmek gibi görünmektedir. *Proaktif saldırganlıkta* ise fiziksel acı nihai hedef değildir; daha ziyade agresif eylemler için itici güç olan başka bir sebebi vardır. Örneğin; çocuk seçtiği bir nesneyi diğer çocuklardan kurtarmak istemektedir ve oyuncakla oynama sırası beklemek istemeyebilir. Sonuç olarak, agresif eylemi, büyük olasılıkla itme gibi bir fiziksel aksiyonu gerçekleştirerek bunu gösterir (Dattilio ve Freeman, 2017). Dijital oyun oynamak isteyen çocuğun oyun oynadığı cihazın elinden alınması da reaktif bir saldırganlığa sebep olabilir.

Saldırganlık tek bir bozukluk olarak ele alınabileceği gibi dijital oyunlar gibi ilişkili bozukluklarla da ele alınıp tedaviler geliştirilebilir. Saldırgan çocukların tedavisinde bilişsel, davranışsal ve aile müdahaleleri kapsamlı bir tedavi programının ana bileşenleridir. Bireysel ve grup çalışmalarının kullanımı ve öfke yönetimi programda önem verilmesi halinde yararlı olabilir (Dattilio ve Freeman, 2017). Sorunlu olarak tanımlanmaya en müsait çocuklar saldırgan, rahatsız eden ve gürültü çıkaranlardır. Çünkü bu tür çocuklar sadece kendilerine değil; onlarla yakın ilişkide olan kişilere de sürekli yeni sorun çıkarırlar. Engelli çocuklar da eğer engellerinden dolayı çatışma, kaygı ve duygusal zorlanma yaşıyorlarsa oyun terapisinden fayda görürler (Axline, 2019). Bundan dolayı bu çalışmada agresyon içeren dijital oyun bağımlılıklarına yönelik bilişsel ve davranışsal bir oyun terapisi yöntemi kullanılmıştır.

2.4. Oyunun Terapide Kullanılması

Oyunun terapide kullanımının, okul çağı çocuklarının tedavisi ile yetişkinlerle çalışma arasındaki temel farklılıklardan biri olduğu ifade edilebilir. Çocuklar, genellikle uzun süre oturmaya ve yetişkinlerin beklediği gibi problemleri üzerine konuşmaya yetkin değildir. Çocukların yapabildiği oyun aracılığıyla doğaçlama şekilde kendisini ifade etmesidir (Yalom, 2014). Oyun, kendisini ifade etmenin en doğal aracı olduğu için çocuk gerginlik, hayal kırıklığı, güvensizlik, saldırganlık, korku, kafa karışıklığı ve şaşkınlık gibi birikmiş duyguların oyun yoluyla dışarı aktarımına fırsat bulur. Bu duygular, oyun yoluyla dışarı aktararak açığa çıkar; çocuk bunlarla yüzleşir, bunları denetlemeyi öğrenir ve bunlardan uzaklaşır. Duygusal bir rahatlama kavuştuğunda çocuk kendisi olma, kendisini düşünme, kendi kararlarını verme, psikolojik olgunlaşma ve böylelikle kendiliğini fark etmek için gereken gücü fark etmeye başlar (Axline, 2019). Bu gücü elde etmek için en uygun yöntemlerden birinin de soruna çözüm getirecek uygun bir oyun terapisi yaklaşımı olabilir.

Oyunun terapötik gücü ilk defa Schaefer (1999) tarafından tanımlanmıştır. Schaefer (1999) oyunun, 25 terapötik faktörle terapideki etkisini açıklamıştır: Terapide oyunun kullanılması sayesinde öz açıklama yapma, bilinçdışına ulaşma, doğrudan veya dolaylı öğretim, duygusal rahatlama, stres aşılama, olumsuz duyguların karşıt koşullanması, katarsisin meydana gelmesi, olumlu duygu oluşturma, yüceltme, bağ ve ilişki güçlendirme, ahlaki yargı inşa etme, empati duygusu geliştirme, güç ve kontrol oluşturma, yeterlilik ve öz kontrol becerisi kazandırma, benlik duygusu edinme, gelişimin hızlandırılması, yaratıcı problem çözme becerisi, fantazi tamamlama, gerçekliği test etme, davranışsal iyileştirme ve terapötik ilişki kurma gerçekleşir (Drewes ve Schaefer, 2009). Tüm bu maddeler başarılı bir oyun terapisi sürecinin sonunda çocuk tarafından edinilebilir.

Oyunun psikolojik tedavisi genel olarak üç aşamadan geçmektedir: Boşaltım, yeni bir bakış açısı edinme ve düzeltme. Başlarına gelen üzücü olaylar sonucu ruhsal dünyalarında ortaya çıkan iç çatışmalar, çocuklarda güçlü bir duygu birikimine yol açar. Ancak oyunların konusunu yaşadıkları bir olaya benzeterek çocuklar, bu yoğun duygu birikimini bir ölçüde hafifletmektedir. Buna boşaltım veya yeniden canlandırma denmektedir. Daha sonra çocuklar aynı oyunu çeşitli şartlarda ve çevrelerde oynayarak sorunlarını yeni ve daha geniş bir açıdan görmektedir. Tekrarlı oynamalar sonucunda aynı oyuna farklı sonuçlar getirerek veya oyunda düzeltmeler yaparak bir dahaki sefer aynı olay başlarına geldiğinde sonucunun hep aynı kalmayacağını görmektedirler (Terr, 2000). Böylece çocuklar bir tür kendine yardım denebilecek oyun yoluyla iyileşme gösterebilir.

Çocuklar, özel yaşamlarındaki bazı sorunlarını oyun yoluyla çözebilirler. Örneğin, okulda el yazısında zorluk çeken bir çocuk, yazı için gerekli olan el hareketlerini, kil faaliyeti, resim ya da boya yoluyla geliştirebilir. Oyun, çocuğun dili ve etkin bir anlatım aracıdır (Yavuzer, 2017). Oyun yoluyla çocuk, en derin duygu ve gereksinimlerini ifade olanağı bulmakta ve sorunlarını kendi kendine çözebilmektedir. Çocuk, bebekleriyle evcilik oynarken, evin çeşitli bireylerine olan duygularını bu yolla açığa vurabilmektedir. Örneğin, kardeşini kıskanan bir çocuk, oyunlarında kardeşi rolündeki bebeği cezalandırabilir ya da dönmek üzere seyahate gönderebilir (Yavuzer, 2017). Bu bağlamda çocuk, oyunu duygularını aktardığı bir yansıma aracı olarak kullanabilmektedir.

Oyun yardımıyla okul dönemindeki çocuklar da gelişim dönemleri itibariyle fayda görebilirler. Bu yaş grubundaki çocuklar genellikle tedavi önerilerine çok açıktırlar ve yeni bilgileri öğrenmekten mutluluk duyarlar. Çocuğun gelişimsel sorunlarını yakından gözlemlemek, aileyi tedaviye dâhil etmek ve çocuğun saygılı ve empatik şekilde duyulması

ve anlaşılması için fırsat sağlamak tedavide başarının anahtarlarıdır (Yalom, 2014). Bu çalışmada olduğu gibi aile ve grup etkisi tedavinin ortak bileşenlerinden sayılabilir.

2.4.1. Oyun terapisinin tarihi

Oyun terapisi diğer psikolojik teoriler gibi tarihsel açıdan psikanalitik kurama dayanır. Çocuk psikanalizinin başlangıcı Freud'un "*Küçük Hans*" vakasının analizini gerçekleştirdiği zamana dayanır. Beş yaşından küçük bir çocuğun vakasındaki başarı, psikanalitik yöntemlerin küçük çocuklara uygulanabilirliğini göstermiştir. Bu başarı aynı zamanda Freud'un yetişkinlerde keşfettiği içgüdüsel çocukluk eğilimlerinin varlığını da ortaya koymuştur (Klein, 2015). Freud (aktaran Schaefer, 2017) 1909'da oyunun üç temel işleve hizmet ettiğini belirtmektedir: Kendini serbest biçimde ifade etmenin artırılması (özellikle de tabu olarak değerlendirilen içgüdülerin), arzunun gerçekleştirilmesi ve travmatik yaşantıların üstesinden gelinmesi.

Çocuk ve ergenlere yönelik psikoterapi ise yine ilk olarak Freud (1905/1953) tarafından keyifsizlik, baş ağrıları, sinirsel sebepli öksürük ve sosyal geri çekilme şikâyetleri olan 18 yaşındaki Dora isimli bir kızın tedavisinde kullanılmıştır. Bu vakayı ilgi çekici kılan, Freud'un Dora'nın kaygılarının kaynağı olan sosyal şartlar ya da Dora'nın gelişimsel durumu ile ilgilenmemesidir. Bunun yerine dürtüsel/yapısal modelini detaylandırma ve bu modelin rüya içeriğinde nasıl dışa vurulduğunun yollarını kavramak üzerinde durmuştur (Reinecke ve diğerleri, 2015). Son dönem oyun terapileri kadar sistemli olmasa da Freud, psikanalitik yöntemleri çocuğa ve ergene uyarlamıştır.

Freud'dan sonra Melanie Klein, psikanalitik çerçevede çocuk tedavisinde oyunun kullanılması fikrini devam ettiren kişi olmuştur. Klein, özellikle oyunun bilinçdışı malzemenin yüzeye çıkmasına imkân tanıdığına; böylece terapistin çocuğa kendi sorun ve gereksinimlerini anlama konusunda yardım etmek için bastırılmış arzu ve çatışmaları yorumlayabileceğine inanmıştır (Blundon Nash ve Schaefer, 2017). Bununla bir bakıma Klein, psikanalitik ekolle oyunu entegre etmiştir denebilir. Klein'in (1955) öncülük ettiği oyun terapisi tekniklerinden biri minyatür oyuncakların kullanımını içermektedir. Çocuklar, minyatür oyuncaklarla oynarken çoğunlukla gerçek nesne ve insanların temsili olarak bu oyuncaklar üzerinde bir kontrol duygusu hissederler. Daha sonra Margaret Lowenfeld bu fikri ileri taşıyarak *Dünya Tekniğini (The World Technique)* geliştirmiştir. Bu teknik için bir kum tepsi, suya ulaşma imkânı ve daha büyük öğeleri temsil eden minyatür nesnelere gerekmektedir. Bir kum oyunu terapistinin elinin altında insanlar,

hayvanlar, binalar, doğa figürleri, ulaşım araçları, arketipler ve doğaüstü güçler gibi geniş minyatür oyuncak koleksiyonu bulunmaktadır.

Oyunu terapötik olarak kullanan bir başka psikanalist Anna Freud olmuştur. Anna Freud (1946) çocuk terapisinin özellikle de çocuk psikanalizin kullanım alanının genişlemesine katkıda bulunmuştur. Böylece terapistin çocukla bir ittifak geliştirmesini mümkün kılması nedeniyle oyunun önemine inanan psikanalitik akım oyun terapisinin ilk tohumlarını atmış terapi kuramı kabul edilebilir.

20. yüzyılın ortalarına gelince Virginia Axline çocuk ve oyun terapisine daha hümanist ve birey merkezli bir yaklaşım getirmiştir. Axline (1947), terapötik değişim için gerekli koşulların olumlu kabul, empatik anlayış ve sahicilik olduğu inancını benimsemiştir. Ayrıca çocukların düşünce, duygu ve isteklerini oyunla kelimelerden daha iyi ifade edebildiklerini belirtmiştir. Yakın geçmişte ise bilişsel davranışçı, vakaya özgü, çözüm odaklı, anlatsal ve bütüncül terapiler gibi daha güncel modeller, çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak oyun terapisine entegre edilerek farklı oyun terapisi kuramları geliştirilmiştir (Blundon Nash ve Schaefer, 2017). Bu araştırmanın müdahale işleminde kullanılan psikoeğitim programı da oyun terapisi kuramlarından bilişsel davranışçı kuramla entegre edilmiş oyun terapisi yaklaşımı esas alınarak gerçekleştirilmiştir.

2.4.2. Türkiye’de oyun terapisi

Türkiye’de doğrudan oyun terapisi adı geçmese de farklı terapi ekolleri aracılığıyla çocuğa terapi yapılmıştır. Ancak oyun terapisi konusundaki literatür 1970’li yıllarda Hans Zülliger’in *Çocukta Oyunla Tedavi* isimli kitabının Türkçe’ye çevrilmesi ile başlamıştır. Bu eserde doğrudan oyun terapisi işlenmese de çocuğa oyun aracılığıyla yardım etme esas alınmıştır. Zülliger (2017) eserinde bir psikoterapistin salt çocuk terapisi alanında uzmanlaşmasının yanlış olduğunu vurgulayarak bunun çocuk ve yetişkin ayırımına ve kıyas yapmaya set koyduğunu belirtmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki bu dönemde de daha tam anlamıyla müstakil bir oyun terapisi anlayışı gelişmemiştir. Bu eser dışında yerel anlamda oyun terapisi adıyla yayımlanan ilk kitap Berka Özdoğan tarafından yazılan ilk baskısı 1988 yılında basılan *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım* isimli eserdir. Bu alanda yazılan ikinci yerli kitap da İsmail Ersevîm’in *Oyun ve Oyun Tedavisi* adlı kitabıdır. Bu eser çocukların psikolojik sorunlarını oyun aracılığıyla çözümlenmesini konu edinen ilk eserlerden biridir (Teber, 2015).

2000’li yıllara gelindiğinde ise hızlı bir ivme ile özellikle çocuk merkezli oyun terapisi özelinde oyun terapisi Türkiye’de yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu alanda yazılan kitapların Türkçe’ye çevrilmesi, Amerika merkezli oyun terapisi derneğinden onaylı oyun terapistlerinin Türkiye’de eğitimler vermesi ve Türkiye’de oyun terapistlerinin yetişmesi bu alandaki gelişmeleri son yıllarda oldukça ileri bir seviyeye taşımıştır. Oyun terapisi bugün artık bazı üniversitelerde ayrı bir ders olarak verilmektedir. Bunun dışında oyun terapisi ile ilgili çok fazla makale ile yüksek lisans ve doktora tezleri yazılmaya devam edilmektedir.

Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YÖK) ulusal tez merkezi tez bankasında *oyun terapisi* başlığıyla yapılan taramada 2021 Nisan ayı itibariyle toplamda 24 adet tez yer almaktadır. Bu tezlerin 3 tanesi doktora tezi olup geriye kalanlar yüksek lisans tezidir. Tezlerin çoğunluğunu 7 adetle çocuk merkezli oyun terapisi temelli çalışmalar oluşturmaktadır. Bununla birlikte bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli herhangi bir teze rastlanmamış olup bu araştırma Türkiye’de bilişsel davranışçı oyun terapisi alanında hazırlanan ilk tez olma özelliğini taşımaktadır. Bilişsel davranışçı oyun teapisi temelli farklı psikoeğitim programlarının da geliştirilerek diğer davranışsal bağımlılıklarda da kullanılmasına örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

2.4.3. Oyun terapisi

Birçok kuramla ilişkili olarak geliştirilen oyun terapisi hakkında kuramcılarının oldukça farklı oyun terapisi tanımları literatürde yer aldığı söylenebilir. Frey (2009)’e göre oyun terapisi, çeşitli teorik tedavi yaklaşımları aracılığıyla bütün yaş gruplarından danışanlarla etkileşim kurabilen etkili bir modeldir. Oyun terapisi bireylere dışavurumcu ve kabul edici bir dil ile yardım eder. Oyun terapisinin temelinde, oyunun çocuğun kendini ifade etmesinin doğal bir yolu olduğu gerçeği yatar (Axline, 2019). Cattanach (2005) oyun terapisinin amaçlarını zorluk yaşayan çocuğa yardım etmek, oyunu bir iletişim aracı olarak kullanmak, oyunun sembolik olduğunu bilmek ile çocuk ve terapist arasındaki ilişkinin karşılıklılık ilkesine göre olması şeklinde açıklar. Axline (2019)’ göre ise oyun terapisi deneyimi sırasında terapist ve çocuk arasında çocuğun gerçek kendiliğini terapistte göstermesini mümkün kılacak türden bir ilişki kurulduğunu ve sergilediklerinin kabul edilmiş olması ile bu kabul görme sayesinde özgüven düzeyinde de artış meydana gelir ve çocuk kişiliğini daha fazla ifade edebilir.

Blundon Nash ve Schaefer (2017) oyunun terapötik gücünü iletişim, duygusal düzenleme, ilişki geliştirme, ahlaki yargı, stresle başa çıkma, egoyu güçlendirme, hayata hazırlık ve

kendini gerçekleştirme olarak kategorilendirir. Cattanach (2008) oyun terapisinin çocukların benlik kavramını geliştirdiği, sosyal uyumlarını arttırdığı; içselleştirilen ve dışsallaştırılan problemlili davranışları azalttığını ifade eder. Genel çerçevede oyun terapisinin çocuğa hangi açılardan yardımcı olabileceği açıklandıktan sonra oyun terapisi farklı kuramlar açısından değerlendirilecektir.

2.5. Oyun terapisi çeşitleri

Buraya kadar oyun terapisi genel çerçevede açıklandıktan sonra oyun terapisine her bir kuramın bakış açısı bu başlık altında ele alınacaktır.

2.5.1. Çocuk merkezli oyun terapisi

Çocuğu odağına alarak herhangi bir yönlendirmede bulunmadan ona refakat ederek süreç içerisinde iyileşmesini sağlayan oyun terapisi türü olarak bilinir. Çocuk merkezli oyun terapisi modeli ilk olarak Carl Rogers (1951) tarafından geliştirilmiş olan danışan merkezli terapi kuramını temel alan Rogers'ın öğrencisi ve çalışma arkadaşı olan Virginia Axline (1947) tarafından çocuk merkezli bir yaklaşım olarak oyun terapisine uyarlanmıştır. Danışan merkezli terapidde olduğu gibi çocuk merkezli oyun terapisi yaklaşımı da bir uygulama prosedürünün aksine çocuklarla birlikte olma sürecine dayanmaktadır (Sweeney ve Landreth, 2011). Bu yüzden, terapistin çocukla çok iyi bir rapport (terapötik bağ) kurması çocuk merkezli oyun terapisinde önemsenen bir beceri olarak kabul edilir

Çocuk merkezli oyun terapisi, duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklara yardımcı olma amacı taşıyan, yönlendirici olmayan bir yaklaşımdır (VanFleet ve diğerleri, 2018). Terapist çocuğa bir yönlendirme yapmayıp ona eşlik etme görevi vermektedir. Diğer bir ifadeyle, terapinin akışı çocuğun seyrine göre ilerlemekte olup çocuk içinden nasıl geliyorsa o şekilde davranmakta özgürdür. Terapist duruma müdahale etmek yerine terapinin doğal akışı içerisinde iyi bir gözlemci görevi görmektedir. Ray ve Landreth (2017) çocuk merkezli oyun terapisini, terapist ve çocuk arasındaki ilişkinin gelişimsel ve içsel mücadelelerden kaynaklı problemler yaşayan çocuklar için birincil iyileştirici faktör olduğunu iddia etmektedirler. Başka bir deyişle, çocuk ve terapist arasında kurulan sağlam bir terapötik ilişki, çocuğun iyileşmesinde başlıca unsur kabul edilir. ÇMOT'nin kuramsallaşmasını ve kapsamını belirleyen oyun terapisti Axline (1947, s. 99-100) değişimi destekleyen koşulları canlandırmak için ÇMOT yapısı içerisinde yönlendirici 8 ilke öne sürmüştür:

1. Terapist, çocukla olabildiğince kısa sürede sıcak ve arkadaşça bir ilişki geliştirir.

2. Terapist, çocuğu arzu ettiği gibi değil, olduğu haliyle tam olarak kabul eder.
3. Terapist, ilişkide özgürlük duygusunu oluşturur, böylece çocuk duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade edebilir.
4. Terapist, çocuğun duygularına uyum sağlar ve çocuğa duygularını geri yansıtarak onun kendi davranışlarıyla ilgili içęörü kazanmasına yardımcı olur.
5. Terapist, çocuğa seçim yapma sorumluluğu bırakarak, çocuğun sorunlarını çözme yeteneğine saygı duyduğunu göstermiş olur.
6. Terapist, çocuğun davranışlarını ya da konuşmalarını yönlendirmez, çocuğu takip eder.
7. Terapist, terapisinin doğası gereği yavaş ilerleyen bir süreç olduğunu bilir ve terapi sürecini aceleye getirmeye çalışmaz.
8. Terapist, çocukla arasındaki ilişkide çocuğun sorumluluklarını fark edebilmesi ve gerçeklikle olan bağını koruyabilmesi için bazı sınırlar belirler.

Axline tarafından temelleri bu maddelerle atılan kuram, Gary Landreth tarafından sistemli bir yapı kazandırılarak *çocuk merkezli oyun terapisi* şeklini almıştır (Landreth, 2011).

2.5.2. Narrative Terapi

Sağaltıcı hikâye anlatımını araç olarak kullanan oyun terapisi türlerindedir. Anlatısal oyun terapisi, çocuğun başından geçen olayları ve onun üzerindeki etkilerini anlama konusunda çocuğu desteklemek için oyunun ve anlatının gelişimsel gücünü kullanan oyun terapisi yaklaşımıdır. Anlatısal oyun terapisi, bilişsel ve duygusal bir esneklik ile çocuğun sonradan gerçek dünyasında ulaşabileceği ve kullanabileceği hikâyelere yeni sorular bulmasını ve oyununda bir dizi hikâye oluşturmasını desteklemekle ilgilidir (Taylor de Faoite, 2017). Hikâye çocuğun sorununun çözümünde kullanılan yarayı sağaltıcı bir araç olarak görülebilir.

Oyun terapisinde kuklaların kullanımı, sanat terapisi veya kum tepsisindeki minyatürler aracılığıyla çocuk, sözlü ve sözsüz öyküler sayesinde günlük yaşamı ve içsel deneyimlerini ortaya çıkarma imkânı edinir. Hikâye anlatıcılığı ile çocuklar düşünceleri, hayalleri, umutları, korkuları konusunda teşvik edilerek stres oluşturan şartlarla mücadele etme ve başa çıkma becerisi edinirler. Çocuklar yalnızca yüzleştikleri problemlerle mücadele etme becerisi kazanmazlar aynı zamanda geçmiş deneyimlerini anımsayarak onları yeniden şekillendirme fırsatı bulurlar (Cattanach, 2008). Bu terapiyi önemli kılan hususlardan biri psikolojik problemin türüne uygun olarak diğer oyun terapisi kuramlarıyla birlikte çok kolay bir şekilde entegre edilmesidir denilebilir.

2.5.3. Grup Oyun Terapisi

Grup psikoterapilerinin belki de en eskisi olan psikodramanın yaratıcısı Jacob Levy Moreno aynı zamanda *grup psikoterapisi* deyiminin de isim babasıdır. Moreno, 18 Mayıs 1889'da bir gemide dünyaya gelmiştir ve Yahudi bir İspanyol ailenin çocuğudur. Bazı rivayetlere göre babasının Türk olduğunu gösteren belgeler vardır. Viyana'da tıp öğrenimi gören Moreno 1912 yılında Freud ile tanışmıştır. 1923 yılında oyunun terapötik gücünü keşfetmiş ve bunu geliştirmeye ve gruplarda uygulamaya başlamıştır. İlk grup uygulamalarını da cezaevlerinde gerçekleştirmiştir (Altınay, 2001). Böylece terapinin bireysel olmakla birlikte grupla da çalışılan bir tedavi aracı olduğu görülmüştür.

Psikolojik tedavi metotlarının tüm spektrumunu genel olarak içine alan psikoterapi kavramı, hizmet verilen kişi sayısı yönünden *bireysel psikoterapiler*, *eş ve aile terapileri* ve *grup terapileri* olarak üç ana başlık altında ele alınabilir. Grup psikoterapilerinde grubun kendisi farklı ve önemli bir değişken olarak karşımıza çıkar (Altınay, 2001). Grup psikoterapileri tarihsel gelişimi içinde *destekleyici*, *yeniden eğitici* ve *yeniden yapılandırıcı* yaklaşımlara sahne olmuştur. Grup psikoterapileri, bireysel psikoterapilere ek bir yardım olarak işlev gördüğü gibi aynı zamanda kendi yapısı içinde başlı başına bir tedavi şekli olarak da var olmaktadır. Carl Rogers, ‘*bu gezegende insanlar yaşadığı sürece gruplar var olmuş ve olacaktır*’ der (Altınay, 2001).

El-Belhi 9. yüzyılda kaleme aldığı *Beden ve Ruh Sağlığı* adlı eserinde grubun, insan iyi oluşu üzerindeki etkisini şu şekilde ele almaktadır:

Bu dünyada kişi, başına gelen felaketler kendisinden önce gelenlerin ve kendi çağındakilerin de başına geldiğini bilir. Diğer insanların da bu olumsuzluklarda kendisine ortak olduğunu ve bu felaketlerden kendisi kadar veya daha fazlasına maruz kalabileceklerini de fark eder. Bu farkındalık ve ortak sorun sayesinde birey yalnız olmadığının farkına vararak o konuda şiddetli bir üzüntü yaşamaz. Çünkü insan sevmediği şeylerin başkalarının da başına geldiğini gördüğü zaman bu konuda kendisine ortaklar bulduğu için sorunu olması gerekenden daha fazla umursamamış olur. Bu ortaklık duygusu da insan doğasının bir sonucudur (El-Belhi, 2019, s. 227).

Kişinin grup içinde ortak amaçlara sahip diğer kişilerin varlığını hissetmesi bile başlı başına iyileştirici güç unsurlarından biri sayılabilir. Grup psikoterapisi, grubun içindeki bireylere yoğunlaşır. Grup psikoterapistleri olarak sıkça insanların başkalarıyla ilişki kurmak istedikleri biçimin her zaman sözleri ve eylemleriyle aynı şekilde anlaşılmadığına

tanık olunur (Moreno, Blomkvist ve Rützel, 2013). Psikodramanın kurucusu sayılan Zerka Moreno (2013) birey ve grubu karşıt olarak görmez. Morenocu bakış açısıyla bakıldığında, bazı grup analizcilerinin iddia ettiğinin aksine grubun bir bilinci veya bilinçsizliği yoktur. Bir grup bireysel olarak insanlar ve aralarındaki ilişkilerden oluşur. Bu ilişkiler, grup farkındalığının veya bilincinin temelini oluşturan karşılıklı çekim veya itimlerden oluşur (Moreno, Blomkvist ve Rützel, 2013). Terapide grup, bireyler ile tek tek ve bütün olarak dinamik bir yapı içerisinde hareket ederek hedef kitleye detsek sunabilir.

Grup oyun terapisi, çocukların iletişim aracı olan oyunun tanınması ve bu iletişim aracının eğitimi ve şefkatli bir yetişkinin kolaylaştırıcılığı altında diğer çocuklarla kurulan insani bağlardan elde edilen doğal fayda ile birleştirilmesidir. Grup oyun terapisi, iki ya da daha fazla çocuk ile hem oyun terapisi hem de grup işleyişleri konusunda eğitim almış bir terapist arasındaki dinamik, kişiler arası ilişkidir (Sweeney, 2017).

Grup oyun müdahaleleri, çocuklar için temel yaşam becerileri sağlayan ve onların gelişimine katkı sağlayan dinamik bir yaklaşımdır. Çocuklar grup oyunları sayesinde oyuncaklarını paylaşabilir, ortaklaşa problem çözebilir, birbirlerinden öğrenebilir ve birbirlerini destekleyebilirler. Grup oyun müdahaleleri çocuklara öz kontrol ve yaşamda kişiler arası becerilerini geliştirme fırsatı sağlar. Grup oyun müdahaleleri ayrıca çocukların arkadaşları arasında sosyal davranışlarını test etme, yeni davranışlar inşa etme ve kendilerini yeniden tanımlamaları için bir tür sosyal laboratuvar görevi görür. Grup, çocukların eski ve yeni davranışlarını karşılaştırma, kendisini diğer kişilerle karşılaştırarak duygu ve davranışlarını tanımlama, davranışlarının diğer bireyleri ve çevreyi nasıl etkilediğini deneyimleyebilmesi için bir uygulama alanı olarak çocuklara hizmet eder (Reddy, 2010). Bu anlamda iyileşecek çocuk için grubun doğal bir laboratuvar görevi gördüğü belirtilebilir.

Grup deneyimi, çocuğun izin vericilik duygusunu geliştirmesini hızlandırır. Her çocuk grupta güvende olduğunu hisseder. Gruptaki çocuklardan biri ilerleme kaydettiğinde grubun diğer üyeleri de bu üyedeki olumlu değişimleri izleyerek kendi davranışlarını değiştirmek için gereken cesareti bulurlar. Bununla birlikte çocuklar, her bir üyenin ifadelerinin terapist tarafından koşulsuz kabul edildiğine dikkat ederler ve ifade özgürlüğü bulaşıcı hale gelir (Axline, 2019). Grup içerisinde kendisini rahat bir şekilde ifade etmek ise terapinin iyileştirici gücünü hızlandırabilir.

Berg ve diğerklerine (2006) göre çocuklar, grup danışmanlığı ilişkileri içinde akranlarının da sorunlara sahip olduğunu keşfetmekten ve yalnız hissetmeyle ilgili bariyerlerin kalkmasından kaynaklanan rahatlatıcı terapötik özellikleri fark eder. Bir ait olma duygusu gelişir ve çocukların deneme-yanılma süreci insanlarla ilişki kurmanın daha etkili yollarını öğrendiği gerçek yaşam karşılaşmaları içinde yeni kişiler arası beceriler edinilir. Çocuklar aynı zamanda diğerklerine karşı bir duyarlılık geliştirir ve bir başkasına yardımcı olma aracılığıyla benlik kavramlarında büyük bir yükselme yaşar (Sweeney, 2017). Kendisi dışındaki birine yardımcı olabilecek gücü benliğinde bulan çocuğun öz iyileşmesi de ilerleyebilir.

Olumlu pekiştireç ve yapıcı geribildirimler grup müdahalelerinde faydalı öğretim yöntemlerindedir. Uygulamacılar grup müdahalelerinde olumlu pekiştireci, çocuklar için uygun olan davranışlarını daha sık sergilemelerini ve yapıcı geri bildirim de uygun olmayan davranışlarında kullanmalıdırlar (Reddy, 2010). Grup oyun terapisi, grubun akışı içerisinde katılımcı alıp almama durumuna göre açık veya kapalı grup özelliği kazanabilir. Grubun açık veya kapalı olmasının avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Kapalı grup müdahaleleri üyelerin iş birliği ve güven duygusu geliştirmeleri açısından daha avantajlı iken; açık gruplar üyelerin öğrenmiş oldukları becerileri yeni bireylerle etkileşime girerek uygulama imkânı bulmaları açısından avantajlıdır. Grubun genişliği grubun amaçları ve hedeflerine göre değişkenlik gösteren bir durum olmakla birlikte 8 yaş altı çocuklardan oluşan gruplarda 3-6 ve 8 yaşüstü çocuklardan oluşan gruplarda ise 6-8 arası kişilerden oluşan gruplar tavsiye edilmektedir (Sweeney ve Homeyer, 1999; aktaran Reddy, 2010).

Bir grup oyun terapisi oturumunun uygun süresi yaş grubu açısından farklılık göstermekle birlikte 8 yaş altındaki bireylerde 20-40, 8-12 yaş aralığı için de 40-60 dakika arasında değişmektedir (Reddy, 2010; Reddy ve diğerkleri, 2005; Sweeney ve Homeyer, 1999).

Sweeney (1997) ve Sweeney ve Homeyer (1999), terapötik oyun gruplarının temel avantajlarını aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

1. Gruplar, çocuklardaki kendiliğindenliği destekleme eğilimindedir.
2. Terapist ile çocuk ve çocukların kendi aralarındaki meselelerin araştırılmasına fırsat verir.
3. Terapötik gruplar temsili öğrenme ve katarsis imkânı sağlar.

4. Çocuklar grupla oyun terapisinde kendi kendilerine büyüme ve kendilerini keşfetme fırsatı yakalarlar.
5. Gruplar, çocukları gerçek dünyaya bağlama konusunda önemli bir ortam sağlar.
6. Grup, toplumun küçük bir minyatürü olarak işlev görebilir.
7. Grup ortamı çocuğun tekrarlayıcı olma veya fantezi oyununa gömülme eğilimini azaltabilir.
8. Çocuklar, grup oyun terapisi sürecinde günlük yaşamları için alıştırma yapma olanağı elde ederler.
9. İçe dönük ve kaçınan çocuklar terapistin diğer çocuklarla güven geliştirmesini izledikçe ilişki kurmaları kolaylaşabilir.
10. Grup oyun terapisi diğer terapi grupları gibi hem zaman hem de maliyet açısından daha avantajlı bir müdahale yöntemidir.

Cattanach (2005, s. 131-132) da iyi bir grup oyun terapisinin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Bireylerin içinde buldukları halleri ile gruba kabul edilmesi
2. Grubun faydalı olması için bir yapının oluşturulması
3. Başarılı davranışların ödüllendirilmesi
4. Grup üyelerinin birbirine yardımcı olabileceği bir harmoni oluşturmak
5. Aile desteğinin kritik bir öneme sahip olması
6. Grup oturumları sona erdikten sonra grubun etkililiği hakkında aile ile iletişim kurulması.

Özetle bireysel oyun terapisinden farklı olarak grup aracılığıyla oyun terapisini uygulamanın avantajlı yönlerinin olduğu ifade edilebilir. Dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık kapsamında ele alınacak olursa çocuk kendisiyle aynı problemlere sahip diğer bireylerle bir araya gelerek duygu paylaşımı, yardımlaşma, sorununu grup önünde ifade edebilme cesareti kazanma gibi unsurlar aracılığıyla bağımlılık ve saldırganlık düzeylerini grubun iyileştirici gücüyle azaltma şansı elde edebilir.

2.5.4. Kum terapisi

Jung'cu kum oyununun temelleri, 1950'li yıllarda Jung, İsviçreli psikoterapist Dora Kalf' dan Londra'da Margaret Lowenfeld'in yardımcısı olarak kum oyunu üzerine çalışmasını istediğinde atılmıştır. Lowenfeld, kum tepsileri, kum ve kum minyatürlerinin kullanılmasıyla, bilinç ve bilinçdışı düşüncelerin bir yetişkine anlatılmasından daha rahat

bir şekilde ifade edildiğini keşfetmiştir. Lowenfeld, dünya tekniğini yaratmıştır; burada çocuk kum figürlerini kullanarak tepside bir dünya kurmaktadır. 1962 yılında Kalff, Lowenfeld'in çalışmasını ilerletmiş ve Kaliforniya'da düzenlenen Jung'cu analistler konferansında bu müdahaleyi *kum oyunu* olarak adlandırmıştır (Green, 2016). Böylece kum terapisinin bir tür sağaltım aracı olarak kullanılmaya başlandığı bilinir.

Kum oyununun terapötik temeli, çocukların anlık deneyimleri, iç ve dış dünyalarıyla ilgili zıtlıkları yansıtan sembolik sahneler oluşturmaktır. Jungcu oyun terapisinin (JOT), çocuk danışmanlığındaki sembolik anlamı dinamik ve yaratıcı bir yaklaşımdır. İyileşmeyi tamamlayan, sembollerini çocuğun nasıl anlamlandırdığıdır. Semboller, genelde göz ardı edilen bilinçdışı alanı işaret ederek çocuğa terapötik yolculuğun neresinde olduğunu gösterir. Kendini iyileştirme arketipi, çocuğun kendini tanımasını ego ve benlik arasında dengeli bir ilişki kurmasını sağlayan doğuştan gelen bir semboldür. Jungcu oyun terapisinin (JOT) temel hedefi çocuklukta bireyleşme (bütün olma, psikolojik olarak birey olma) sürecidir. Bireyleşme, parçadan bütüne doğru bir süreci kapsar; bu, bireyin içindeki zıtlıkların (örneğin, ikili duygu ve düşünceleri birleştirmek) onaylanması ve uzlaşmasıdır. (Jung, 1951; Aktaran Green, 2016, s.6). Mikro parçacıklar olan kumun çocuk tarafından bir araya getirilerek ortaya bir figür çıkarılması çocuğun yönlerinin bütünlük kazanmasını sembolize edebilir.

Kumun araç olarak kullanıldığı kum terapisi ile birlikte kullanılan diğer bir terapi yöntemi de kum tepsisidir. Kum tepsi ve kum oyunu birbirinden ayrılmaktadır. Kum tepsinde çocuklarla kum çalışması yaparken kapsamlı ve teorik uygulama ve direktif müdahaleler varken; Jung'un teorisini temel alan Kalff yöntemi olan kum oyununda ise belirli bir tekniğe gerek yoktur (Green, 2016). Sweeney (1998) kum tepsi terapisini sözsüz bir iletişim aracı olarak spesifik kum tepsi materyallerini kullanarak kişinin kendi içindeki ve kişiler arası sorunları çözümlenmeye yardımcı olan dışavurumcu ve yansıtıcı bir terapi yöntemidir. Kum tepsi terapisini uygulamak için gereken malzemeler oldukça ulaşılabilir ve kolay araçlar olup; bunlar kum ve sudan oluşmaktadır. Bunun dışında farklı türde zengin minyatür koleksiyonunun varlığı da danışanın kendisini ifade etmesini kolaylaştırmaktadır (Sweeney ve Homeyer, 2009). Malzemelerin zenginliği çocuğun kendisini daha rahat ifade edebilmesine yardımcı olan bir unsur kabul edilebilir.

Homeyer ve Sweeney (1998) kum tepsi terapisinin faydalarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Kum tepsisi terapisi, sözel olarak ifade edilmesi zor olan duygusal sorunların açıklanmasına yardım eder.
- Kum tepsisi terapisi, özgün bir kinestetik niteliğe sahiptir.
- Kum tepsisi terapisi, danışanın güven duygusunu geliştirmek için doğal sınırlar inşa etme imkanı sağlar.
- Kum tepsisi terapisi, terapötik metaforların ortaya çıkarılmasına yardımcı olur.
- Kum tepsisi terapisi, danışanın direncini aşması için etkili bir yöntemdir.
- Kum tepsisi terapisi, danışana kontrolün kendisinde olduğu duygusunu deneyimlemesi için alan oluşturur.
- Kum tepsisi terapisi aracılığıyla danışanın derinlerde yatan intrapsişik sorunlarına hızlı bir şekilde erişim sağlanabilir

Kum tepsisi terapisi esnek özellikler barındıran bir tür öz açıklama (expressive) terapisi. Bu terapi yöntemi her yaşta danışana uygulanabilir. Hem yönlendirmeli hem de yönlendirme olmadan uygulanabildiği gibi bilişsel ve çözüm odaklı olarak da kullanılabilir. Dolayısıyla kum terapisi bilişsel davranışçı oyun terapisinde yardımcı bir teknik olarak da kullanılabilir.

2.5.5. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi

2.5.5.1. Bilişsel Terapi Arkaplanı

Bilişsel teori ve terapi, Yunan Stoacılar ve Kant ve Husserl gibi 19. yüzyıl olgu bilimcilerden etkilenecek geliştirilmiştir (Clark ve Beck, 1999). Bilişsel terapi; insanların hayati olaylara bilişsel, duygulanımsal, güdüsel ve davranışsal tepkilerle karşılık vermesini sağlayan bir kişilik kuramına dayanır (Corsini ve Wedding, 2012). Ulusal Bilişsel Davranışsal Terapi Derneği (National Association of Cognitive Behavioral Therapy-NACBT) bilişsel davranışçı terapiyi, duygu ve davranışlara neden olan dış faktörlerden ziyade düşünceyi temel alan bir yaklaşım olarak tanımlar. Diğer bir ifadeyle tanımlanacak olursa bilişsel davranışçı terapi, duygusal ve davranışsal problemlere neden olan işlevsiz düşünceleri değiştirmede insanlara yardım etmek için bilişsel ve davranışsal terapiyi birleştiren bir terapi yaklaşımıdır (Seligman ve Reichenberg, 2010).

Bilişsel davranışçı terapinin temel kavramı, davranışsal ve duygusal tepkilerin bilişler ile olan ilişkisinden doğan etkidir. Bu kendiliğinden olan bir durum olmayıp olaylara ilişkin algılar, beklentiler ve yorumların duygulardan sorumlu olmasından ileri gelebilir. Epictetus bu gözlemi kısaca şöyle özetlemektedir: ‘İnsanlar, nesnelere-olaylar tarafından değil; tüm

bu şeylere ilişkin görüşlerden hareketle davranırlar’’ (Roth, 2016). Bilişsel davranışçı terapinin temel varsayımlarından biri, bilişlerin duygu ve davranışları etkilemesidir. Çocuklar ve ergenlerin, yetişkinlerde olduğu gibi olaylardan ziyade olayların sunduğu bilişlere tepki verdiği varsayılır (Reinecke ve diğerleri, 2015). İnsan bilişinin bir durum karşısındaki öznelliği bilişsel davranışçı terapinin gerçekleştirilmesinde etkin bir öneme sahip denebilir.

Bilişsel davranışçı terapinin arkasında bireyin belirli durumlar karşısında nasıl davrandığına ve hissettiğine karar vermede onun düşüncelerinin olduğu inancı yatmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bilişsel unsurlar ve duygular belirli durumlara nasıl yanıt verileceğini belirlemede etkilidir (Reinecke ve diğerleri, 2015). Beck ve Emery (2017) bilişsel terapinin bir teknikler bütünü olmaktan çok, bir psikoterapi sistemi olduğunu ifade ederler. Teknikler ve stratejiler bu bölümde irdelenecek on ilkeye dayalı olan terapötik yaklaşımın içinde bulunmaktadır. Buna göre bilişsel terapi;

1. Duygusal bozuklukların bilişsel modeline dayalıdır.
2. Kısa, öz ve zaman sınırlıdır.
3. Kusursuz bir terapötik ilişki etkili bir bilişsel terapi için zorunlu bir koşuldur.
4. Terapi, hasta ile terapist arasında gerçekleşen işbirlikçi bir çabadır.
5. Öncelikli olarak Sokratik yöntemi kullanır.
6. Yapısal ve yönlendiricidir.
7. Sorun odaklıdır.
8. Eğitimsel bir modele dayalıdır.
9. Teori ve teknikler tümevarım yöntemine dayanır.
10. Ev ödevi, bilişsel terapinin merkezi derecedeki bir özelliğidir.

Sonuç olarak; bilişsel terapi, ampirik temeli ve ispat edilen yeterliği nedeniyle çok hızlı bir şekilde geliştiği ifade edilebilir. Bazı kavramlarını bilişsel kuramcılardan ve pek çok sayıda tekniği de davranış terapisi ve danışan merkezli psikoterapiden ödünç alan bilişsel terapi; kişilik ve psikopatolojinin geniş kuramsal yapısından, iyi tanımlanmış bir dizi terapötik stratejiden ve çok geniş bir terapötik teknik yelpazeden oluşmaktadır (Corsini ve Wedding, 2012). Yetişkinlerin biliş düzeyiyle ilgilenen bu terapi kuramı daha sonraları *çocuklarla bilişsel davranış terapisi* ve *bilişsel davranışçı oyun terapisi* olarak çocuklara da uyarlanmıştır. Böylece yeni bir kuram olarak bilişsel davranışçı oyun terapisi kuramı literatürde yerini almıştır.

2.5.5.2. Çocuklarla bilişsel davranış terapisi

Çocukluk ve ergenlik evreleri sosyal, bilişsel, davranışsal, duygusal ve fiziksel becerilerde meydana gelen etkili değişimlerle tanımlanır. Bu alanlarda kazanılan her türlü yeterlilik, yetişkinlik dönemindeki etkili işlevlerin temelini oluşturur. Bu becerilerin ve yeterliliklerin gelişiminde meydana gelen her türlü eksiklik de çocukların ileriki dönemlerde davranışsal ve duygusal sorunlar yaşamaları riskini arttırır. Bu sebeple, çocukluk ve ergenlik dönemleri, uyum becerilerinin geliştirilmesinde kritik dönemlerdir ve bireyin gelişimsel gidişatının da etkiye daha açık olduğu süreçlerdir (Reinecke ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla bu gelişim dönemindeki kazanımlar yetişkinlik dönemine olumlu bir yön verebilir.

Yetişkinlerde bilişsel davranışçı terapide olduğu gibi çocuklarda bilişsel davranışçı terapi de öğrenme kuramı ve bilişsel psikoloji okullarından kökenini almıştır. John Watson tarafından 1920'li yıllarda ilk defa ele alınan öğrenme kuramı ve ilk davranışçılık kuramı o dönemde çocukların tedavi edilmesinin merkezindeki savunma mekanizmaları gibi davranışları düzenleyen çıkarımsal düşünce süreçlerinden ziyade gözlenebilen davranışları odağına almaktadır. Her ne kadar davranışçılık kuramının babası Watson olarak bilinse de onun öğrencilerinden biri olan Mary Cover Jones çocukları tedavi etmede davranışsal ilkeleri uygulayan ilk kişiler arasında sayılmaktadır. Cover Jones, ilk olarak tavşan fobisi olan bir çocuğu tedavi etmek için model alma ve maruz bırakma tekniklerini kullanmıştır. Bununla birlikte diğer davranışsal teknikler de daha sonra enürezis, kekemelik ve diğer alışkanlık problemlerinde çocukları tedavi etmede yaygınlaştırılmıştır (Seligman ve Ollendick, 2005).

Çocuklar için davranışsal terapi, çocukların uygun olmayan alışkanlıklarının yerine uygun davranışların öğretilmesi varsayımına dayanmaktadır. Davranışçılığın bu ilk aşamasından sonra Albert Bandura sosyal öğrenme kuramını geliştirmiştir. Bandura'ya göre insanlar bir davranışı doğrudan gözlemlenme ile birlikte dolaylı yollarla tecrübe ederek de öğrenebilir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ilerleyen dönemlerde davranışsal kuram ve gözlenebilir davranışlarla beraber beklenti ve niyet gibi bilişsel yapılarla birleştirilmiştir. Bu kuramı çocuklara uygulama konusunda yazıya dökülmesine öncülük eden ilk kişi 1977 yılında yazdığı *bilişsel davranışçı dönüştürme* başlıklı kitabıyla Donald Meichenbaum'dur. Bunu takiben Thomas Ollendick ve Jerome Cerny 1981 yılında *Çocuklarla Bilişsel Davranışçı Terapi* adlı kitabında genişçe işlemiştir. Son olarak Philip Kendall Çocuk ve

Ergen Terapisi kitabıyla bu ilkeleri yaygınlaştıran kişi olmuştur (Seligman ve Ollendick, 2005).

Çocuk ve gençlere yönelik psikoterapinin etkili olması için tedavi yöntemi aktif ve sorun odaklı bir eğilim göstermelidir. Etkili bir tedavi rasyoneli geliştirilerek hasta ve ailesiyle paylaşılır. Çocuktaki zorlukların anlaşılabilmesi amacıyla terapist ve aile için ortak bir dil oluşturulmalıdır. Dolayısıyla müdahale yöntemi çocukların becerilerine göre basite indirgenerek uygulanmalıdır. Bilişsel davranışçı modellerin ve tedavi programlarının geliştirilmesinde programa dayalı araştırmaların çok büyük bir rolü vardır. Bilişsel davranışçı terapi depresyon, anksiyete, öfke ve saldırganlık, yeme bozuklukları, öğrenme güçlükleri ve otizm de dâhil olmak üzere gençlerde görülen birçok klinik sorun üzerinde uygulanmıştır (Reinecke ve diğerleri, 2015). Geniş düzeyde farklı sorunlar üzerinde etkililiği sınanan ve saldırganlık üzerinde denenmiş olan bu terapi yönteminin bu araştırmada da saldırganlık düzeyini azaltmada etkili olup olmadığı sınanmıştır.

2.5.5.3. Bilişsel davranışçı oyun terapisi

Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi (BDOT), oyun terapistleri arasında çocuk merkezli oyun terapisinden sonra en fazla bahsedilen ikinci oyun terapisi yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Lambert ve diğerleri 2005; aktaran Ray, 2019). Bu yaklaşımın popüler olmasının nedenlerinden biri, bilişsel davranışçı terapinin yetişkinlerle çalışmadaki yoğun kullanımından ileri gelmiş olabilir. Bilişsel davranışçı teknikleri, oyun teknikleriyle çokça birleştirme girişimi olmuştur ama bu gibi müdahalelerin nasıl yapılandırılacağı hakkında çok az çalışma bulunmaktadır. Bilişsel davranışçı terapi ile oyun terapisi yönteminin birleştirilmesine en tutarlı katkı sağlayan Aaron Beck'in (1976) bilişsel terapi yaklaşımını kavramsallaştıran Susan Knell'dir.

Bilişsel davranışçı oyun terapisi gelişimsel ve klinik psikoloji alanlarından aşamalı olarak türeyen bir yaklaşımdır. 1980'li yılların ortalarında gelişim psikologları Phillips (1985) ve Berg (1982) yaptıkları klinik çalışmalarla bilişsel davranışçı terapi ile oyunu bir arada kullanmanın mümkün olabileceğine dair açıklamalar yapmaya başlamıştır. Daha sonra Knell ve Moore (1990) 5 yaşında ana sınıfına giden enkoprezisli bir çocukla gerçekleştirdikleri tedavinin vaka analizinde bilişsel davranışçı terapi ve oyun terapisini entegre eden ilk yayını çıkarmışlardır. Bu vaka çalışmasının ortaya çıkmasıyla Knell (1993a, 1993b, 1994, 1997, 1998, 2003, 2009a, 2009b) ve meslektaşları (Knell ve Dasari, 2009, 2010, 2011; Knell ve Ruma, 1996, 2003) tarihsel olarak çocuklarda bir iletişim aracı olarak kullanılan oyunu bilişsel davranışçı terapide kullanmışlardır. Bilişsel davranışçı

terapi ve oyunun entegre edilmesi son 20 yıldır artan bir şekilde ilgi görmektedir. Ayrıca seçici mutizm (Knell, 1993b), ayrılma anksiyetesi (Knell, 1999), anksiyete bozukluğu (Knell, 1999; Knell ve Dasari, 2006), cinsel istismar (Knell ve Ruma, 1996, 2003), uyku bozuklukları (Knell, 2000) ve ebeveyn boşanması (Knell, 1993a) sorunlarında teşhis alan çocuklarla vaka çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Knell ve Dasari, 2016). BDOT'nin bu çalışmadaki dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyini azaltmadaki etki gibi diğer bozukluklarda da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Knell'in kavramsallaştırdığı BDOT kısa, yapılandırılmış, yönlendirici, çocuk ve terapist arasındaki güvenilir ilişki bağlamında problem odaklıdır. BDOT, oyun materyalleri ve etkinliklerinin kullanımından dolayı gelişimsel olarak duyarlıdır. BDOT'nin belirleyici özellikleri; hedeflerin oluşturulması, oyun etkinliklerinin seçimi, eğitim ve övgü ile yorumların kullanımınıdır (Knell, 2009; aktaran Ray, 2019, s. 86). Terapiden beklenen bir sonuç; çocukların mantıksız fikirlerini değiştirmesi ve böylece daha az psikopatolojiye yol açılmasıdır. BDOT diğer oyun terapilerinin aksine tamamen çocuk merkezli olmayıp yapılandırılmış, psikoedükatörel unsurları kullanarak amaç yönelimli ve terapist ile çocuk arasında işbirliği içerisinde gerçekleştirilir (Knell ve Dasari, 2009). Bu yüzden de tamamen yönlendirici terapiden ibaret değildir denebilir.

Bilişsel sınırlamalar, çocuğun ben merkezli ve soyut işlemlerde gelişim açısından uygun olmayışı ve terapinin genel olarak sözlü ilerlemesi çocuklarla terapi yürütmedeki zorlukların başında gelmektedir. Çoğu çocuk için işlevsel ve mantıksız bilişleri ayırt etmek oldukça zordur. Bu yüzden Knell ve arkadaşları tarafından oyunun araç olarak kullanılıp çocukla iletişime geçildiği bir yöntem olan *bilişsel davranışçı oyun terapisi* geliştirilmiştir (Knell ve Moore, 1990; Knell ve Ruma, 1996, 2003; Knell ve Dasari, 2006). BDOT aracılığıyla çocuklara kendi problemleri üzerinde söz sahibi olmaları ve davranışlarını değiştirme konusunda aktif bir katılımcı olma şansı verilmektedir. BDOT, duygusal gelişim ve psikopatolojinin bilişsel ve davranışsal teorileri üzerine temellenmektedir (Beck, 1967; 1972).

Knell (1993a, 1994) bilişsel davranışçı oyun terapisinin ilkelerini Beck'in bilişsel terapi ilkelerine uyarlayarak aşağıda sunulduğu gibi şekillendirmiştir.

1. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, duygusal sorunların bilişsel modeli üzerine temellendirilir.
2. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, kısa ve zaman sınırlıdır.

3. Terapötik ilişki, bilişsel davranışçı oyun terapisinin etkililiği için gerekli bir şarttır.
4. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, terapist ve çocuk arasındaki iş birliğine dayanır.
5. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, danışanı açmak için sokratik yöntemi kullanır.
6. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, yapılandırılmış ve yönlendirmecidir.
7. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, sorun odaklıdır.
8. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, eğitimsel bir model üzerine temellendirilir.
9. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, çıkarımcı ve tümdengelimsel bir teknik kullanır.
10. Bilişsel davranışçı oyun terapisi, ev ödevlerini etkin bir şekilde kullanır.

Crawley ve diğerleri (2010) ise çocuklar için etkili bir bilişsel davranışçı terapinin adımlarını şu şekilde sıralamaktadır.

1. Problemi tanımla (net ol, kısaca açıkla, suçlayıcı olmak yerine olumlu ve kabullenici ol)
2. Alternatif çözüm önerileri sun (muhtemel çözümleri listele)
3. En uygun çözüm konusunda değerlendirmede bulun (probleme uygun çözümü tespit et)
4. Seçilen çözümü uygulamaya koy (planlama yaparak sorunun çözümü için girişimde bulun)

Bilişsel davranışçı oyun terapisi dört aşamada uygulanmaktadır. Bunlar; başlangıç, değerlendirme, tedavi ve sonlandırma şeklindedir.

Başlangıç aşaması: Çocuklar genelde ebeveynleri tarafından terapiye getirilmektedirler. Çocukların iradeleri dışında gelişen bu durumu yönetmek için de ilk seans boyunca ebeveynlere çocuklarını terapiye en uygun nasıl getirecekleri hususunda yardım etmek önemlidir. Nemiroff ve Annunzito (1990) tarafından yazılan *A Child's First Book About Play Therapy (Oyun Terapisi Hakkında Bir Çocuğun İlk Kitabı)* çocukların terapiye hazırlanmasında ebeveynlerin işini kolaylaştıracak bir kitap olarak önerilebilir. Başlangıç aşamasında terapist öncelikle gelişimsel geçmiş, tıbbi geçmiş, aile arka planı ve semptomlar açısından ebeveynlerle görüşme gerçekleştirir. Seansta ise terapist, basit bir dil kullanarak ebeveynin çocuğu ilk seansa katılımını sağlaması konusunda yardımcı olur. Kullanılan bu dil çocuğa özel bir dil olmalıdır. Çocukla yaşadığı sorun alanıyla ilgili basit ifadeler kullanılarak konuşulur. Bu sorunun giderilmesinde eylem planı ve hedefler hakkında konuşulur. Çocuktan beklentiler açık bir dille ifade edilir.

Değerlendirme aşaması genellikle ebeveynle yapılan görüşmelerle başlar. Çocuğun sahip olduğu soruna özel geliştirilmiş bir değerlendirme aracı kullanılarak problem düzeyi tespit edilir. Tedavi planının yapısını belirleyecek olan teşhisin konması değerlendirme sayesinde gerçekleştirilir. Değerlendirme evresi teşhis, semptomlar, biyolojik faktörler, çevresel faktörler ve çocuğun oyun becerileri olmak üzere vaka bütün yönleriyle yapılandırılır. Değerlendirme aşaması seanslar devam ettikçe terapistin çocuk hakkında edindiği bilgiler ışığında sürekli yenileyebildiği bir aşamadır.

Tedavi aşaması: Bu aşamada terapist çocuğun sorununa uygun tedavi planı geliştirir. Terapi tekniklerinin sürece dâhil edilmesi açısından iki farklı başlık altında değerlendirilir: Bilişsel ve davranışsal teknikler. Çocuğa koyulan teşhiste, kullanımının etkili olduğu kanıtlanmış tekniklerin uygulanması tedavi aşamasının başarılı geçmesini sağlar. Kullanılan belirli bilişsel teknikler; psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, olumlu benlik geliştirme, problem çözme ve davranışsal teknikler; davranış şekillendirme, maruz bırakma, sistematik duyarsızlaştırma ve rahatlama teknikleri olarak sıralanabilir.

Sonlandırma aşaması ise dereceli bir aşama olup çocuğun sorunu açısından gösterdiği gelişime göre gerçekleştirilir. Bu aşamada çocuk ve ebeveynler terapinin bitmesine alıştırılır. Terapinin bitirilmesine çocuğun hazır bulunma durumuna göre karar verilir. Semptomların yeterince azalması ile birlikte sonlandırmaya yaklaşıldığı çocuğa somut ve net bir dille ifade edilir. Örneğin; ‘‘Seninle X haftalık bir oturumumuz kaldı. X’inci haftada seninle olan yolculuğumuz sona erecek.’’ (Knell ve Dasari, 2016).

2.5.5.4. Çocuklarda bilişsel davranışçı terapi yöntem ve teknikleri

Bilişsel davranışçı oyun terapisi müdahaleleri hem bilişsel hem de davranışsal olarak iki grupta sınıflandırılabilir. Davranışsal müdahaleler ebeveynin de katılımıyla çocuktaki davranışların değişmesi için uygun yöntemler öğretilerek gerçekleştirilebilir. Bilişsel müdahaleler ise doğrudan çocuğa uygulanabilecek bir müdahale yöntemidir.

Bilişsel yeniden yapılandırma: bu tekniğin altında yatan temele göre olumsuz duygu ve davranışlar, olumsuz düşünceler veya işlevsiz bilişlerin etkilemesi sonucu ortaya çıkar. Dolayısıyla olumsuz bilişe müdahale edip değiştirilirse duygular da olumlu yönde değişim gösterir. Çocuklarla bilişsel değişim stratejisi kullanılırken ilk önce işlevsiz düşünceler tanımlanır, daha sonra alternatif düşünceler hakkında sorular sorulur ve yeni olumlu düşünce elde edilir.

Problem çözme: Bu teknik aktif başa çıkma stratejilerini tanımlama ve muhtemel sonuçları test etmek için çocuklara öğretilen sistematik bir tekniktir (Velting ve diğerleri, 2004). Problem çözme tekniği şu beş adımda gerçekleştirilir: a) mevcut problemi tanımlama ve amaç oluşturma b) amaca ulaştıracak muhtemel stratejiler için beyin fırtınası yapma c) her bir stratejinin artıları ve eksilerini açıklama d) uygun stratejiyi uygulama e) sonuçları değerlendirme.

Rahatlama: Çocuklara bedensel olarak rahatlamaolarının öğretildiği davranışsal bir tekniktir. Bu tekniğin uygulanmasında üç farklı yöntem kullanılabilir: a) derin nefes alma b) hayal etme c) progresif kas rahatlama. Her üç teknik de çocuğun durumuna göre uygulanabilmektedir.

Maruz bırakma: Maruz bırakma kritik bir davranışsal teknik olup çocuğun kaygı duyulan durumla aşamalı ve sistematik bir şekilde karşı karşıya bırakılmasıdır. Bu teknik hem hayali bir şekilde hem de yerinde kaygı duyulan durum deneyimlenerek uygulanabilir. Maruz bırakırken çocuğun gelişim dönemi ve zorlu durumla yüzleşebilme konusundaki hazır bulunuşluluğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Psikoeğitim: yetişkinler için kullanılırken duygu düşünce ve davranış ilişkisi sözlü olarak anlatılırken çocuklar için uygulama aşamasında bir takım materyaller aracılığıyla psikoeğitim gerçekleştirilebilir.

- a) Kuklalar terapist tarafından çocuklara uyarlanarak psikoeğitim gerçekleştirilebilir (Felix ve diğerleri, 2006; Knell, 1993). Özellikle konuşma konusunda direnç gösteren çocuklarda kuklaların kullanımı çok faydalıdır.
- b) Kısa açıklamalı kartlar ve etiketler oldukça çocukların dikkatini çeken materyallerdir.
- c) Resimli veya fotoğraflı kartlar da sözlü iletişim kullanmaktan kaçınan çocuklar için kullanışlı bir yöntemdir.
- d) Çocukların problem alanlarına uygun terapötik hikayeler de yardımcı teknikler olarak kullanılabilir (Shelby ve Berk, 2009, s. 30).

Sistematik duyarsızlaştırma: Bilişsel davranışçı oyun terapisinde kullanılan diğer bir teknik sistematik duyarsızlaştırmadır (Wolpe, 1958, 1982; aktaran Knell, 1998). Sistematik duyarsızlaştırmının kullanıldığı en kritik patolojiler, kaygı bozuklukları ve fobilerdir. Sistematik duyarsızlaştırma, istenmeyen davranışın uygun olan davranışla değiştirilerek olumsuz duygunun azaltılması sürecidir. Belirli bir uyararla olumsuz duygu arasındaki

ilişkinin ortadan kaldırılmasını esas alan bir tekniktir. Uyarıcı sunulurken olumsuz duygunun ortadan kaldırılması şeklinde gerçekleştirilir. Sistemik duyarsızlaştırma tekniğinde çocuğun duygusal olarak rahatsız olduğu şey, hiyerarşik olarak hayal ettirilip adım adım iyileştirilir (Wolpe, 1958, 1982; Ollendick ve King, 1998; aktaran Knell ve Dasari, 2009, s. 334-337).

Model olma: Bilişsel davranışçı oyun terapisi çocuklara uygulanırken kullanılan en yaygın terapi tekniği *model olma* yöntemidir. Terapist çocuğun sorunuyla başa çıkabilmesi için bir oyuncak aracılığıyla sorun çözme yöntemini çocuğa öğretir. Model olma tekniği oyuncak dışında kitap, televizyon ve film gibi gösteri araçlarıyla da gerçekleştirilebilir. Daha çok sözel ağırlıklı ilerleyen terapi seanslarına uyum sağlamakta güçlük çeken çocuklar için model olma önemli bir terapi tekniğidir. Model olma tekniğini uygulamada kullanılan en uygun materyal kuklalarlardır. Kuklalar tedaviye uygun diyaloglar kurularak esnek ve değişken bir şekilde kullanılmalıdır (Knell ve Dasari, 2009).

Model alma, öğrenmek için olduğu kadar davranışları kazanmak, güçlendirmek ve zayıflatmak için de etkili ve yararlı bir yoldur (Bandura, 1977). BDOT'de model alma, çocuğa uyumsal başa çıkma becerilerini göstermek için kullanılır. Model, olumlu bir başa çıkma becerisinin kullanımını gösteren bir şekilde davranıştır. Bu, modelin hem konuşmasını hem de uyumsal davranışla bağdaşan bir şekilde hareket etmesini içerebilir. BDOT'de model, genellikle terapistin, çocuğun öğrenmesini istediği davranışı gösteren bir oyuncaktır (peluş oyuncak, hayvan, kukla ya da başka bir oyuncak). Model alma, ayrıca kitap, film ve televizyon şovu gibi diğer biçimlerde de sunulabilir (Knell, 2017).

Rol oynama: Oyun terapisini çocuklara uygularken kullanılan diğer bir teknik de rol oynama tekniğidir. Rol oynama tekniğinde çocuk terapistle birlikte uygulama yapar. Terapist ve çocuk tedaviye uygun roller alarak becerilerini sergilerler. Çocuk bu aşamada hem gözlemlene hem de deneyimlene imkânı elde ederek becerilerini uygular ve sorunu dışsallaştırır (Knell ve Dasari, 2009). Rol oynama bir tür model olma olup çocuk kendisi model olarak rolün içine girme şansı elde eder. Bu tekniğin okul çağı çocuklarına uygulanması daha etkilidir. Çocuk bu teknik sayesinde becerilerini sergileyerek sorun alanının içine girme fırsatı elde etmiş olur.

Bibliyoterapi: Özellikle cinsel istismara uğramış çocuklarda yaygın olarak kullanılan bilişsel davranışçı oyun terapisi tekniklerinden biri de bibliyoterapidir. Çocuk, kendisi dışında istismara uğramış çocukların hikâyelerini dinleyerek yalnız olmadığını fark eder.

Buna ek olarak benzer soruna sahip diğer çocukların duygularını ve başa çıkma becerilerini öğrenme imkânı bulur.

BDOT'de kullanılan diğer teknikler şu şekilde sıralanabilir: Olumlu pekiştirme, şekillendirme, sistematik duyarsızlaştırma, uyarıcı silikleştirme, davranışı söndürme, mola, kendini izleme, etkinlik çizelgesi, işlevsel olmayan düşünceleri kaydetme, bilişsel değişim stratejileri, başa çıkmaya yönelik benlik ifadeleri ve bibliyoterapi (Knell, 2017). Bilişsel davranışçı oyun terapisinin etkili olabilmesi için yapılandırılmış, hedef odaklı etkinliklerle birlikte yapılandırılmamış teknikler de kullanılabilir. Sorun alanının türüne veya çocuğun doğal davranışlarına uygun olarak bu teknikler uygulanabilir. Ancak yine de bilişsel davranışçı oyun terapisi müdahale planlarını hazırlarken genelde yapılandırılmış tedavi protokollerini ağırlıklı olarak kullanmaktadır. Bunu yaparken de çocuğa doğaçlama davranarak rahatlaması için bir alan oluşturmaya da önem vermektedir.

2.5.5.5. Klinik Uygulamalar

Bilişsel davranışçı oyun terapisi kendine has ilkeleri olmakla birlikte diğer oyun terapileri gibi terapötik bağ ve güven temelli olumlu bir terapötik ilişkiye odaklanan terapist ve çocuk arasındaki ilişkide araç olarak oyunu kullanan bir terapi yöntemidir. Bilişsel davranışçı oyun terapisinin verdiği mesaj terapinin güvenli bir yer olduğudur. Bilişsel davranışçı oyun terapisi aktif bir müdahale yaklaşımı olup terapist ve çocuk birlikte hedefler oluşturup oyun materyalleri ile etkinliklerini seçebilmektedirler. Diğer oyun terapilerinin tersine bilişsel davranışçı oyun terapisti bir eğitimci gibi yeni becerilerin çocuğa öğretilmesinde rol oynayabilir (O'Connor ve Braverman, 1997). Bilişsel davranışçı oyun terapisini yönlendirmeci yaklaşıma dâhil edilmesi bu sebepten kaynaklanabilir

Bilişsel terapinin kuramsal çerçevesi duygusal rahatsızlıkların bilişsel modeli üzerine temellendirilir. Bu model biliş, duygu, davranış ve fizyoloji kavramlarının birbirini etkilediği varsayımına dayanır. Davranış bozukluğu, mantıksız düşüncenin bir ifadesi olarak düşünülür ve terapötik süreç, çocuğu bir yetişkin gibi düşünmeden onun durumuna uyarlanabilen düşünceleri işlevsel kılarak yardım etmeye çalışır (Cattanach, 2008).

BDOT, gelişimsel açıdan uygun oyunu kullanarak deneysel olarak desteklenmiş teknikleri küçük çocuklarda kullanmak için uyarlanmıştır. Pearson (2007) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin bir BDOT müdahale grubunda, oyun müdahalesi almayan okul öncesi çocuklardan oluşan eşleştirilmiş kontrol grubuna göre anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde umut, daha yüksek sosyal yeterlilik ve daha az kaygı-geri çekilme belirtisi

bildirdiğini bulmuştur. Pearson'ın çalışması BDOT müdahalelerini deneysel olarak destekleyen ilk çalışma özelliğini taşımaktadır (Knell, 2017).

Çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapinin kullanıldığı en yaygın iki psikolojik rahatsızlık post-travmatik stres ve depresyon olduğu bulgulanmıştır. Brent ve diğerleri (1997) ergenlerde depresyon düzeyini azaltmada bilişsel davranışçı terapinin, destekleyici terapi ve aile terapilerinden daha etkili olduğunu bulmuştur. Brent ve diğerleri (2008) diğer bir araştırmada ergenlerde majör depresyonu iyileştirmede ilaçlı tedavi ile birlikte uygulanan bilişsel davranışçı terapinin her iki terapi yönteminin yalnız kullanıldığı tedavi protokolünden daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir (aktaran Shelby ve Berk, 2009, s. 18-19). Bu yüzden etkili bir tedavi için ilaç ve terapinin birlikte kullanılması daha etkili sonuçlar gösterebilir.

2.5.5.6. Terapistin Rolü

Bilişsel davranışçı oyun terapisinde terapistin rolü, çocuğu oyun aracılığıyla tedaviye dâhil etmektir. Terapistin görevi, gözünü ve kulağını dört açarak çocuğun oyun aracılığıyla aktardıklarını duymak, dinlemek ve görmektir. Ayrıca terapist, daha uyumsal düşünce ve davranışlar geliştirmek için gelişimsel açıdan uygun stratejiler sunar. Bu başa çıkma becerilerine oyuncaklar ve kuklalar aracılığıyla model olunur (Knell, 2017). Knell (1993a, 1993b, 1994, 1997, 1998) eğer çocuklar için uygun materyaller kullanılırsa bilişsel terapinin çocuklara uyarlanabileceğini iddia etmektedir. Kuklalar, minyatür hayvan sembolleri, kitaplar ve diğer oyuncak türleri bilişsel stratejileri modellemekte kullanılabilir malzemelerdendir.

2.5.5.7. Ebeveynlerin Rolü

Bilişsel davranışçı oyun terapisti, ailelerin katılımı ile çocuklara uygulanabilir. Ebeveynlerin çocuğun tedavisine dâhil edilmesi önemli bir düşüncedir ve vakaya özgü biçimde belirlenmelidir. Çocuğun güçlükleri ile ilgili tam bir anlayış kazanabilmek için ilk değerlendirme genellikle ebeveynle tamamlanır. Ebeveynlerle görüşüldükten sonra çocuk bir değerlendirme için görülür ve bunun tamamlanmasının ardından terapist çoğunlukla değerlendirme bulgularını sunmak ve özgül bir tedavi planı üzerinde çalışmak için ebeveynlerle buluşur. Ebeveyn seansları sırasında terapist, çocukla ilgili bilgi alır, ebeveynlerin çocukla etkileşimlerini izlemeye devam eder, endişe duyulan alanlar üzerinde çalışır ve ebeveynlerin evde uygun çocuk yetiştirme stratejileri uygulamalarına yardım eder. Terapist, belirli mevzularla ilişkili bilgileri kapsayacak şekilde ebeveynlere destek

verir (gelişimsel konular, çeşitli yaşlardaki uygun beklentiler, tanıyla alakalı bilgi vs.) (Knell, 2017). Ebeveynin, çocuğun tam bir iyileşme elde etmesi için tedavinin ortak paydalarından biri olup terapistin olmadığı ortamlarda stratejik bir öneme sahip olduğu belirtilebilir.

2.5.5.8. Başa Çıkma (The Coping Power) Programı

Bilişsel davranışçı temele dayanan bu program, çocukların sosyal bilişleri ve olumlu sosyal akademik yönelimli davranışlarına yönelik tasarlanmış 34 seanslık bir programdır. Bu program saldırgan davranışlara sahip riskli çocuklar için hazırlanmış önleyici bir müdahale programıdır. Buna ek olarak *Başta Çıkma Programı*, çocuk oyunlarına ebeveyn katılımını artırmak, çocuğu gözlemlemek, net sınırlar koymak, etkili pekiştiriciler kullanmak gibi ebeveynlik becerisini geliştirmeye yönelik 16 seanslık bir ebeveyn programı da içermektedir.

Bu programın etkililiğini sınamak için yapılan iki ayrı araştırmanın ilkinde bir yıllık uygulama sonrasında deney grubunda yer alan çocuklarda madde kullanımı ve istenmeyen davranışların sergilenme düzeyinde rastgele seçilen kontrol grubuyla karşılaştırıldığında azalma belirlenmişken diğer araştırmada madde kullanımı, proaktif saldırgan davranışlarda düşüş, gelişmiş sosyal yeterlilik ve öğretmenle ilişkide sergilenen davranışlarda bu programı almayan gruba göre iyileşme olduğu bulunmuştur (Lochman ve Wells, 2002b). The Coping Power Program, ayrıca işitme engelli saldırgan çocuklara (Lochman ve diğerleri, 2001) ve dürtü kontrol bozukluğu teşhisi konmuş çocuklara da (van de Wiel ve diğerleri, 2003) başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Programın kısa versiyonunun da öğretmenle ilişkide sergilenen problemlili davranışların azalmasına etki ettiği bulunmuştur (Lochman ve diğerleri, 2006).

The Coping Power Programında olduğu gibi diğer bilişsel davranışsal programlarda çocuklara yardım etmenin farklı bir yöntemi de ebeveynlerin katılım sağladığı oyunlardır. Bu yöntemin saldırgan davranışlar sergileyen çocuk açısından önemli bir faydası vardır. Saldırgan davranış sergileyen çocuk, genelde sorunlu bir ebeveyn-çocuk bağlanma stiline sahiptir. Güvenli bir bağlanmanın oluşması için ebeveynin koşulsuz kabulü ve duygusal ihtiyaçlar konusunda çocuğa sıcak bir yaklaşım sergilemesi ortak oyunlar aracılığıyla geliştirilebilir (Brinkmeyer ve Eyberg, 2003; aktaran Lochman ve diğerleri, 2009). Buna ek olarak saldırganlık ve ilişkili olduğu davranışsal problemlerin birlikte ele alındığı çalışmalarda bir müdahale işlevi görebilir.

2.5.5.9. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi İle Diğer Oyun Terapilerinin Karşılaştırılması

BDOT, oyun terapisi diğer yaklaşımlar ile karşılaştırıldığında Çocuk Merkezli Oyun Terapisi (ÇMOT) felsefesi ve uygulamasına taban tabana zıt bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Tamamen farklı bir yaklaşım olmalarına yol açan ilk felsefi farklılık, ÇMOT'ta tüm insanların doğuştan sahip olduğu kendini gerçekleştirme eğiliminin varlığına odaklanılırken; BDOT'de bireyin psikolojik sıkıntıya yol açacak bilişsel hassasiyet eğilimine sahip olmasına odaklanılır (Beck ve Weishar, 2008; aktaran Ray, 2019). Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi'nde neyin mantıklı neyin mantıksız olduğu konusunda çocuğu eğitmek terapistin görevidir. Çocuk kendisi için neyin iyi olduğunu ayırt etmekten acizdir ve davranış aracılığıyla gösterildiği üzere psikolojik sağlık yolunda terapistin rehberliğine güvenir. ÇMOT, terapistin eğitsel rolünü çocuğun sürecine, iyileşmeye yönelik kendi içsel hareketine müdahale olarak görür. İkinci olarak, insandan daha çok probleme yönelik odak, Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ve Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi arasındaki betimleyici özelliktir (Ray, 2019). Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi'nin temel amacının var olan problemi ortadan kaldırmayı hedeflemek olduğu kabul edilebilir.

Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi, olumlu terapötik ilişkiyi esas alması, terapist ve çocuk arasındaki iletişim aracı olarak oyunu kullanması ve çocuğa terapinin güvenli bir alan olduğu mesajını vermesi bakımından diğer oyun terapisi biçimlerine benzemektedir. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi, yönerge ve amaçlara daha fazla odaklanması, oyun malzemelerinin ve etkinliklerin çoğunlukla terapist tarafından seçilmesi, oyunun eğitici bir araç olarak kullanılması ve çocuğun davranışlarıyla düşünceleri arasında bağlantı kurmanın önemi noktasında ise diğer yaklaşımlardan farklılaşmaktadır (Knell, 2017). Terapinin akışına göre terapist sürece müdahale ederek yönlendirebilir ve gerekli yerlerde çocuğu aktif olarak sürece katılması konusunda teşvik edebilir.

2.6. Yönlendirici ve Yönlendirmesiz Oyun Terapisi

Kanıt temelli araştırmalarda en çok kullanılan oyun terapisi olarak görülen çocuk merkezli oyun terapisi, yönlendirici olmayan oyun terapisi grubunda kabul edilir. Axline (2019) yönlendirici olmayan oyun terapisini çocuğun büyümesi için ona sunulan çok işlevsel bir fırsat olarak değerlendirir. Yönlendirmeyen oyun terapileri (non-direktif), duygusal zorluklar yaşayan, uyum ve davranış sorunları gösteren veya psikosomatik sorunları olan çocukların doğal oyun ortamında kendilerini ifade etme gerçeğine dayanır. Amaç, sorunları olan çocuğun kendi psişik dengesinde belirli ve gerekli değişiklikleri yapabilmesini

sağlamaktır. Non-direktif oyun terapisi ile çocuğun kişilik yapısında, dışavurum, iç görü, gerçeklik değerlendirmesi ve çocuğun enerjisini olumlu alanlara yönlendirmesi beklenir (Kılıçarslan, 2010). Yönlendirmeci oyun kategorisinde kabul edilen BDOT’de ise yerine göre terapist ve çocuk arasında etkileşimli bir terapi sürdürülür. Diğer bir ifadeyle yerine göre terapist, yerine göre de danışan terapisinin doğal akışı içerisinde aktif bir görev üstlenerek terapi sürdürülür.

Yönlendirmesiz oyun terapisi ve bilişsel davranışçı oyun terapisinin karşılaştırılması;

1. Yönlendirmesiz oyun terapisinde çocuk yönlendirilmez ve olduğu gibi kabul edilir. Oysa bilişsel davranışçı oyun terapisinde terapötik hedefler kurulur ve bu hedeflere yönelik çalışmalar müdahalenin temelini oluşturur.
2. Yönlendirmesiz oyun terapisinde materyaller ve etkinlikler her zaman çocuk tarafından seçilirken BDOT’de hem çocuk hem de terapist bu seçimi yapabilir.
3. Yönlendirmesiz oyun terapisinde çocuğun eğitilmesi bir yönlendirme olarak kabul edilirken BDOT’de oyun alternatif davranışlar ve becerilerin öğretilmesinde kullanılır.
4. Yönlendirmesiz oyun terapisinde çocuğun oyunu hiçbir şekilde yorumlanmazken BDOT’de çarpık bilişler ve işlevsiz düşünceler çocuğa fark ettirilir.
5. Yönlendirmesiz oyun terapisinde ödül çocuğun davranışını yönlendireceği için kullanılmazken BDOT’de çocuğun uygun olan ve olmayan davranışı birbirinden ayırt edebilmesi için ödül aktif olarak kullanılır ve ödül çocuğun kendisini iyi hissetmesini sağlar (Cattanach, 2005, s. 53-54).

BDOT, non-direktif oyun terapisiyle karşılaştırıldığında yapılandırılmış, yönlendirici ve hedefe yöneliktir. Sorun davranışın yerine olumlu düşünce ve davranışların geliştirilmesini sağlar. Oyun, hem çocuk ile terapist arasındaki iletişim aracıdır hem de tedavi edicidir. Çocuğun sorunlarına yönelik çalışmalar sırasında oyundan yararlanıldığı gibi sözel ve sözel olmayan iletişim yolları da kullanılır (Kılıçarslan, 2010). BDOT’nin oyunu bir araç olarak kullanıp sorun alanına uygun teknikleri de etkin kullanarak tedaviyi sürdürdüğü söylenebilir.

2.7. İlgili araştırmalar

Bu bölümde bilişsel davranışçı oyun terapisi kuramı, dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık kavramları ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara sırasıyla verilmiştir.

2.7.1. Dijital Oyun Bağımlılığıyla İlgili Araştırmalar

Dijital oyunlar bilgisayar, iPad, iPhone, Xbox, Game Boy gibi birçok elektronik cihazla oynanabilen konusuna göre şiddet, macera, hız ve zekâ gibi türleri olan oyunlardır. Dijital oyunların ilk ortaya çıkışının 18 Ekim 1958 yılında Long Island'daki Brookhaven Ulusal Laboratuvarında meydana geldiği kabul edilir. Laboratuvarda yıllık ziyaretçi günü düzenlenirken ölçüm ve kontrol aygıtları bölüm başkanı nükleer fizikçi William Higinbotham'ın aklına ziyaretçilere eğitici bir eğlence sunma fikriyle ilk gerçek etkileşimli elektronik oyun ortaya çıkmıştır: Tennis for Two (İki Kişilik Tenis). Oyun eski siyah-beyaz televizyonlara benzeyen bir osiloskobun ekranında görüntülenen iki boyutlu bir tenis kortunun üzerinde oynanmaktaydı (Jensen ve Nutt, 2018). Dijital oyunların zaman içerisinde geçirdiği değişim düşünüldüğünde gelişmiş modern cihazlarla bireyler için daha ilgi çekici olduğu söylenebilir.

Davranışsal bir bağımlılık türü olarak kabul edilen dijital oyun bağımlılığının tedavi edilmesinde en yoğun kullanılan terapi kuramlarından biri internet bağımlılığı ve diğer bağımlılıklarda da etkili olan bilişsel davranışçı terapi ekolü olduğu belirtilmektedir. Erden ve Hatun (2015) tarafından gerçekleştirilen bir vaka analizi çalışmasında bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikolojik danışma uygulaması kullanılarak danışanın internet bağımlılık düzeyinde düşüş olduğu, sağlıklı internet kullanım davranışı kazandığı, ayrıca çalışma sonucunda danışanın okul başarısında, aile ve arkadaş ilişkilerinde olumlu yönde ilerlemeler kaydettiği görülmüştür. Uygulanan bilişsel davranışçı programın sadece bağımlılıkla ilgili sorunlarda değil; ilişkili diğer problemlerin de iyileşmesine katkı sağlamaktadır. Bu savın mevcut tez araştırmasının bulgularıyla uyum gösterdiği sonucuna varılabilir.

Literatürde dijital oyun bağımlılığının tedavisine yönelik farklı araştırmalar da mevcuttur. Denizci Nazlıgül ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen bir meta analiz çalışmasında internet oyun oynama bozukluğu ve tedavi yaklaşımları incelenmiştir. Bu incelemeye göre, araştırmalarda internet oyun oynama bozukluğu değerlendirme kriterlerinin farklılaşmasıyla birlikte örneklemin ağırlıklı olarak ergenlik veya genç yetişkinlik dönemindeki erkek katılımcılardan meydana geldiği gözlenmiştir. Bulgular, uygulanan farklı tedavi yaklaşımlarının internet oyun oynama bozukluğu semptomlarının ve oyun oynama sürelerinin azaltılmasında ve ayrıca bağımlı bireylerin dili etkin kullanma becerilerinin ilerlemesinde başarılı sonuçlar ortaya koyduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak bu derleme kapsamına alınan çalışmaların daha çok uzak doğu kökenli olduğu; aile

terapisi, sanal gerçeklik terapisi (SGT), bilişsel davranışçı terapi (BDT), farkındalık temelli ve eğitsel müdahaleler gibi farklı stratejilerin etkililiğinin test edildiği ve nörolojik ölçümlerle desteklenme yönünde yenilikler içerdiği söylenebilir.

Bağatarhan ve Siyez (2017) meta analiz çalışmasında bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlar, bilinçli internet kullanımı sağlama, zamanı etkili kullanma becerisi kazandırma, sorun çözme becerisi geliştirme ile birlikte bağımlı olmaktan nasıl kaçınılacağı, etkili karar verme becerileri geliştirme gibi ortak amaçların olduğu belirtmiştir. Aral ve Keskin (2018) tarafından gerçekleştirilen karma desenli çalışmada ise çocukların oynadığı oyun türleri iki kategoride ele alınmıştır: Dijital oyunlar ve ev/sokak oyunları. Ebeveynlerin bakış açısıyla dijital oyunlar *çocuğun gelişimi için gereklidir, bağımlılık yapar, hareketlerini kısıtlar, hayal dünyasını kısıtlar, iletişim gerektirmez, kendisini dışarıya kapatır, sosyalleşmesini engeller, uyuşturur ve yorucudur*; ev/sokak oyunları ise *yaratıcılığını geliştirir, iletişim kurmasını sağlar, fiziksel gelişimini destekler, sosyalleştirir ve dışarıyı güvenli değildir* şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca ortalama bir genç, özellikle de erkek çocukları 21 yaşına gelene kadar yaklaşık 10 bin saat bilgisayar oyunu oynadığı tahmin edilmektedir. Ayrıca, bir üniversite diploması almak için 10 bin saatten daha az çalışmanın yeterli olacağı da ileri sürülmektedir (Jensen ve Nutt, 2018). Bu oranlar göz önüne alındığında gerekli önlemler alınmazsa dijital oyun bağımlılığının bireyleri farklı yönlerden de olumsuz etkileyebileceği öngörülebilir. Dolayısıyla bu alandaki araştırmaların genellenerek önleyici çalışmalar yaygınlaştırılabilir.

Dijital oyun bağımlılığı açısından uzak doğu ülkelerinin alanyazındaki yeri oldukça geniştir. İnternet oyunu bağımlılığı oranının en yüksek olduğu yer ve grup Asya ülkelerindeki erkekler (12-20 arası yaşlar) olarak değerlendirilmektedir. Bunda çevresel veya genetik faktörlerin muhtemel etkisi olduğu düşünülmektedir (Miller, 2015). Çin’de yayınlanan bir fMRI araştırmasında, dijital oyun bağımlısı grubun fMRI görüntülerinde frontal loplara uzanan bağlantıların diğer deneklere oranla daha az olduğu, ancak bağımlılıklarla ilişkilendirilen bazı alanlara, örneğin nikotin bağımlılığı ile ilişkilendirilen alanlara uzanan bağlantıların sayıca daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca çevrimiçi geçirilen sürenin artmasıyla ergenlerin çeşitli beyin alanlarında gözlemlenen küçülmenin arttığı, hatta bazı durumlarda söz konusu alanlarda yüzde 20 oranına varabilen küçülme olduğu gözlemlenmiştir (Jensen ve Nutt, 2018). Bu sonuca göre dijital oyun bağımlılığının bağımlı olan bireyler üzerinde bir takım belirgin biyolojik etkilerinin olabileceği söylenebilir.

2.7.2. Saldırıcılık ile ilgili araştırmalar

Bu çalışmada dijital oyunlarla ilişkilendirilen saldırganlık kavramı ile ilgili farklı değişkenler açısından çok sayıda araştırma yapılmıştır. Feshbach (1956) oyuncuların saldırgan davranışlarla ilişkisini incelemek için yaptığı deneysel bir çalışmada 5-8 yaşları arasındaki çocuklardan bir gruba saldırgan oyuncaqlarla oynanan (Kızılderili, kovboy, asker vb.) oyunlar oynatırken, diğer gruba nötr oyuncaqlar (sirk, çiftlik, alış veriş merkezi vb.) aracılığıyla oynanan oyunlar oynatmıştır. Araştırma sonunda saldırgan oyuncaqlarla oynayan çocukların nötr gruba göre arkadaşlarına daha fazla zarar verdikleri tespit edilmiştir (aktaran zdoğan, 2014).

nl sosyal psikolog Philip Zimbardo (1971) tarafından Stanford niversitesi kampüsünde 70 niversite ğrencisi ile yürütülen dikkat çeken bir deneyde bireylere mahkûm ve gardiyan rolleri verilerek yapay bir cezaevi ortamı oluşturulmuştur. Katılımcılar çalışmanın doğallığı açısından içlerinden geldiği gibi davranmaya teşvik edilmişlerdir. Deneyin ikinci gününde mahkmlar tarafından bir isyan başlatılmış ve gardiyanlar olağan dışı şiddet davranışları sergileyerek isyanı bastırmaya çalışmıştır. Normalde 10 günden fazla devam etmesi planlanan deney beşinci gününde Zimbardo tarafından sonlandırılmak zorunda kalınmıştır (aktaran Ciccarelli ve White, 2018). Bu deney rol gereği de olsa bireylerin saldırgan davranışlar sergilemeye yatkın olduklarını örneklendirmektedir.

Film gösterimi ile saldırganlık arasındaki ilişki üzerine yapılan alanyazında eskiden beri yapılagelen çalışmalar mevcuttur. Biblow (1973) tarafından gerçekleştirilen hayal becerileri yüksek ve düşük olan 9,5-10,5 yaşları arasındaki 130 çocuğa saldırgan içerikli konular barındıran film izletilmiştir. Daha sonra çocuklar saldırganlık becerilerinin sergilenebileceği materyallerin olduğu bir odaya geçirildiğinde yüksek fantezileri olan öğrencilerin saldırganlık barındıran filmde daha az etkilendikleri bulunmuştur (aktaran zdoğan, 2014, s. 130). Tausch (1991) yuvada kalan bir grup çocuğa saldırgan davranışların ödüllendirildiği bir film, diğer bir gruba ödüllendirmenin olmadığı bir film göstermiştir. Sonuçta saldırganlığın ödüllendirildiği filmi izleyen gruptaki çocukların daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır (aktaran zdoğan, 2014). Her iki çalışmanın sonucu da saldırganlığın kitle iletişim araçları sayesinde öğrenilen bir davranış olabileceğini kanıtladığı ifade edilebilir.

Saldırıcılığın sadece medyadan öğrenilen bir davranış olmayıp saldırgan davranışların artmasında diğer faktörlerin de etkili olabileceğine dair çalışmalar da yapılmıştır.

Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) 400 ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada yaş, cinsiyet, çevresel risk algısı, çevresel güvenlik algısı ve okul iklim algısının ergenlerin saldırgan davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Okul iklimi algısı, bu çalışmada katılımcıların saldırgan davranışlarını yordayan en güçlü değişken olarak bulunmuştur. Bu sonuç araştırma sonuçlarının saldırgan davranışlar üzerinde akran etkisini ortaya koyduğu belirtilebilir.

Film izleme dışında çocukların en yaygın kullandıkları mecraların başında gelen dijital oyunların saldırganlığı tetikleyebildiğine dair araştırmalar da yapılmıştır. Engelhardt, Bartholow ve diğerleri (2011) medya şiddetine maruziyetin saldırganlığı arttıran şiddete duyarsızlaştırdığı teorisini savunmaktadırlar. Gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada katılımcılara şiddet içeren ve içermeyen oyunlar oynatılmıştır. Oyunlar oynatılırken bir yandan da beyin aktiviteleri ölçülmüştür. Yapılan analizlerin sonucunda şiddet içerikli video oyunlarındaki unsurlara maruz kalma ile saldırganlık davranışı arasında nedensel bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiden hareketle çocukların şiddeti sanal ortamda tekrarlı biçimde oynamaları sayesinde saldırganlığa dair bir duyarsızlaşma geliştirdikleri gibi bir çıkarımda bulunulabilir.

Saldırganlığın sadece öğrenilen değil biyolojik kökenden de etkilenebildiğine dair araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Buna göre saldırganlığın kısmen de olsa genetik temelli olduğunu gösteren bazı kanıtlara dair bir çalışmanın örneği ikiz kardeşlerle yürütülen bir çalışmadır. İkiz kardeşlerle yürütülen bir çalışmada tek yumurta ikizi kardeşlerden biri şiddete yatkın mizaçlı olduğunda diğer kardeşin de bu mizaçta olma olasılığının çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kardeşlerin kişilikleri arasındaki bu örtüşmeye tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerinden daha sık rastlanmaktadır (Miles ve Carey, 1997; Rowe ve diğerleri, 1999; aktaran Ciccarelli ve White, 2018). Bu bağlamda, çevresel değişkenler göz ardı edilirse saldırganlık açısından tek yumurta ikizlerinin az da olsa benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Saldırganlık ile ilgili çalışmaların tümü diğer değişkenlerle ilişkili olmayıp saldırganlık düzeyini azaltmaya yönelik geliştirilen programlar da oldukça fazladır. Bütün bilişsel davranışçı müdahalelerin saldırganlığı iyileştirdiği gibi bir iddia mümkün olmamakla birlikte etkili olduğu gerçeği değişmemektedir. Etkili olan müdahale programları arasında “Ben problem çözebilirim” gibi içsel diyalog kullanımının öğretilmesi (Shure, 2001) ve ilerlemek için malzemeler (Smith ve diğerleri, 2005) gösterilebilir (aktaran Mayer ve diğerleri, 2009, s. 122). Yukarıdaki sonuçlarla aynı yönde olan bu araştırma için geliştirilen

bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının da saldırganlık düzeyini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

2.7.3. Saldırganlık ve Dijital Oyun Bağımlılığı İlişkisine Dair Araştırmalar

Bu araştırmanın konusu olan saldırganlık ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiye dair yapılan araştırmanın yoğunluğu bu iki değişkenin ne kadar bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bushman ve Anderson (2002) saldırganlık ve bilgisayar oyunları ilişkisi üzerine 224 üniversite öğrencisiyle bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilerden bir kısmı şiddet içeren (Mortal Kombat gibi) diğer kısmı da şiddet içermeyen (3D ve Pinball gibi) bilgisayar oyunları oynamaları istenmiştir. Katılımcılara daha sonra tamamlanmamış hikâyeler okutularak devamında ne olacağını tahmin etmeleri istendiğinde, şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynayan öğrencilerin, nötr oyunlar oynayan öğrencilere göre hikâyeleri daha saldırgan içerikli sonlarla tamamladıkları görülmüştür (aktaran Gerrig ve Zimbardo, 2018).

Saldırganlıkla ilgili yapılan araştırmalarda genelde çocuklar için günlük dijital oyun limitinin aşıldığı fark edilmektedir. Şelimen ve Ceylan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının, çocukların saldırganlık davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaların istatistiksel sonuçlarına göre çocukların % 29'u savaş ve dövüş oyunu oynamayı tercih etmiştir. Dijital oyun türü ile fiziksel saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu, en düşük fiziksel saldırganlık davranışı hiç bilgisayar oynamayanlarla bulmaca ve zekâ oyunları oynayan grupta görülürken; savaş ve dövüş oyunları oynayan grup en yüksek fiziksel davranış eğilimini göstermiştir. Balıkçı (2018)'nin tez çalışmasında da çevrimiçi oyun bağımlılığı ile saldırganlığın ilişkili olduğu; erkek çocukların/ergenlerin fiziksel saldırganlıklarının kadınlardan; lise öğrencilerinin saldırganlıklarının ortaokul öğrencilerinden; ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılıklarının ise lise öğrencilerinden yüksek olduğu, akıllı telefona sahip olanların saldırganlıklarının akıllı telefonu olmayanlardan yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dijital oyun oynanacak cihazın mevcudiyeti bağımlılık oranını arttırdığı çıkarımında bulunulabilir.

Diğer bir dijital oyun ve saldırganlık bağlantılı nitel bir araştırma Yiğit Açıkgöz ve Yalman (2018) tarafından çocuklar arasında en yaygın oynanan bilgisayar oyunlarından GTA 5 adlı oyunun çocukların kişilik özellikleri ve şiddet davranışları açısından etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma kapsamında görüşme yapılan kişiler oyunda akıllarına gelen

her türlü şiddet eylemini kolaylıkla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. G4 adlı kullanıcı GTA 5 oyununu, *şiddet eşittir para* olarak tanımlamıştır. G1 adlı kullanıcı ise GTA 5 oyununda bir sandalyeyi tek seferde yere atıp kırmayı başardığını, bunu gerçek hayatta da yapıp yapamayacağını merak ederek evdeki sandalyeyi yere vurduğunu söylemiştir. Katılımcılar, dijital dünyada oynadıkları oyunun etkisi ile gündelik yaşamlarında şiddet yönelimi gösterdiklerini kabul etmişlerdir. GTA 5 oyununun sözlü şiddete olan etkisi açısından da G9 adlı kullanıcı oyunda sürekli olarak kullanılan lanet olsun, kahretsin gibi argo sözcükleri artık günlük hayatında da kullanmaya başladığını belirtmiştir.

Dijital oyunlar ile saldırganlık ilişkili çalışmaların cinsiyet gibi demografik özellikler açısından da karşılaştırılmalarına dair araştırmalar vardır. Özmen ve Aktaş (2019) tarafından 606 öğrenci ile gerçekleştirilen bir çalışmada bilgisayar oyunlarının saldırganlık düzeyine olan etkisi üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, bilgisayar oyunu oynayan gruba oynamayan grubun saldırganlık toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Fiziksel saldırganlık puanlarının erkeklerde, düşmanlık puanlarının ise kızlarda anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve oyunun türüne göre grubun fiziksel saldırganlık puanları bakımından farklılaştığı bulunmuştur.

Yukarıdaki araştırmalar bu çalışmanın da konusu olan şiddet içerikli dijital oyunlar oynayan bireylerin saldırgan düşünce veya davranışlara yönelmeleri diğer bireylere göre daha olası olduğu görülmektedir. Bu açıdan oynanan oyunun türü bireylerin davranış şekillerini etkileyebileceği sonucu çıkarılabilir. Bu araştırmaların örneklemini oluşturanlar üniversite öğrencileri ve yetişkinler olup; çocuklara göre gelişim düzeyi açısından daha olgun bilişle sahip olmalarına rağmen çocukların bu tür oyunlardan daha fazla etkilenme ihtimali olabilir. Çünkü çocukluk döneminde akran ve sosyal rol modelleri taklit etme davranışına daha sık rastlanmaktadır. Ancak yapılan araştırmaların çoğunda saldırganlığın izlenen TV programları ve oynanan şiddet içerikli dijital oyunlardan etkilendiği sonuçlarına ulaşılsa da saldırganlığın temel nedeninin bunlar olduğu sonucu çıkarılamaz. Saldırganlık öğrenme ortamlarından etkilenebileceği gibi biyolojik ve diğer unsurlar da bu süreçte göz ardı edilemez.

2.7.4. Oyun terapisiyle ilgili araştırmalar

Oyun terapisi çocuğa ait neredeyse tüm psikolojik sorunların tedavi edilmesinde kullanılabilir. Landreth ve diğerleri tarafından yapılan araştırmada 4-9 yaş aralığındaki 21 çocukla yürütülen grup oyun terapisinde ÇMOT'nin grup versiyonu deney grubundaki çocukların toplam davranış problemleri, saldırganlık, kaygı ve depresyon düzeylerinde

düşüş, özgüven düzeylerinde ise önemli bir gelişme sağladığı görülmüştür (Tyndall-Lind ve diğerleri, 2001). Araştırmalar, oyun temelli yöntemlerin matematiksel ifadeler (Sedig, 2008) ve dans (Sacha ve Russ, 2006) gibi konuların öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bazı spesifik oyun tarzları da yaratıcılık (Russ, 2003), soyut düşünme (Russ, 2004), bilişsel gelişim (Bodrova ve Leong, 2003), okula hazır oluş (Blair, 2002; Shonkoff ve Philips, 2000) ve metin okuma, metalingüistik farkındalık ve okuma-yazma amacını anlama yeterlilikleri konusunda çocuklar için faydalı olduğu bulunmuştur. Bunun dışında Smilansky ve Shefatya (1990) oyunun çocukların kelime, dil yeterliği, dikkat toplama, hayal etme, konsantrasyon, dürtü kontrolü, merak duygusu, problem çözme stratejileri, işbirliği yapma, empati ve gruba katılım sağlama gibi yönlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Shelby ve Berk, 2009). Sonuç olarak alanyazında oyun terapisinin kullanıldığı bağımlılık alanındaki araştırmaların sayısının yetersiz olduğu söylenebilir.

Hemen hemen kanıtlanmış her oyun terapisi ekolü (çocuk merkezli, bilişsel davranışçı ve psikodinamik oyun terapisi vb.) oyunun iyileştirici gücü üzerine birden fazla gerekçeye vurgu yapmaktadır (Drewes ve Schaefer, 2009). Bununla birlikte oyunun grup olarak da etkisinin olduğu çalışmalar vardır. Boşanan ailelerin çocukları (Alpert-Gillis ve diğerleri, 1989; Crosbie-Burnett ve Newcomer, 1990; Pedro-Carrol, 2005), anksiyete (Koszycki, Benger, Shlik, Bradwejn, 2007; Mortberg, Karlsson, Fyring, Sundin, 2006), sosyal beceriler (Berner ve diğerleri, 2001; Greco ve Morris, 2001), depresyon (Arean ve diğerleri, 2005; Clarke ve diğerleri, 1999; Fine ve diğerleri, 1991), cinsel davranışlar sergileme (Butler ve Fontenelle, 1995), dürtüsellik (Baer ve Nietzel, 1991; Barkley, 1990), sosyal dışlanma (Edelson ve Rose, 1981; LaGreca ve Santogrossi, 1980), madde bağımlılığı (Stinchfield, Owen ve Winters, 1994), cinsel istismar (Deblinger ve diğerleri, 2001; McGain ve McKinzey, 1995; Reeker ve diğerleri, 1997) ve öğrenme bozuklukları (Amerikaner ve Summerlin, 1982; Campbell ve Bowman, 1993) gibi çalışmalar grup oyun terapisinin etkililiğini kanıtlayan çalışmalara örnek teşkil etmektedir (Reddy, 2010). Tüm bu araştırma sonuçlarının oyun terapisinin çocuklarda farklı sorun alanlarında etkili olduğu belirtilebilir.

Çocuklarla yapılan çalışmalarda bilişsel davranışçı terapi yöntemi oldukça yoğun kullanılmıştır. Çocuk hastalarda BDT'nin etkinliği gösterilmiştir (Pişgin, 2010). Obsesyon ve kompülsiyonlarının farkında olan ve bundan kurtulmaya çalışan çocuk ve ergenler bu tedavi için iyi birer adaydırlar. Davranışsal olarak en sık maruz bırakma (exposure) ve

tepkiyi önleme (response prevention) teknikleri, terapist eşliğinde ve ev ödevleri şeklinde uygulanır. Hastalık hakkında bilgi verme, bilişsel yeniden yapılandırma, beceri oluşturma, terapist kontrolünde uyarana maruz bırakma ve alıştırma, yanıt önleme, ev ödevleri verme BDT'nin bölümleridir (Blanco ve diğerleri, 2006). Alonso ve diğerleri (2001) davranışçı tedavinin en önemli yararının ritüelistik davranışlar üzerine olduğunu vurgulamışlardır. Bu ifadeden dijital oyun bağımlılığı da tekrar eden bir davranış olduğundan bilişsel davranışçı terapinin doğasına uygun kabul edilebilir.

Horzum ve Ayas (2013) tarafından ilköğretimde okuyan oyun bağımlısı öğrencilerle yürütülen çalışmada internet bağımlılığı düzeylerinde internet aile tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. İnternet tutumu ihmalkâr olan ailelerin çocuklarının internet bağımlılığı düzeyleri (SO= 224,39), müsamahakâr (SO= 186,02) ve demokratik (SO= 170,39) internet aile tutumuna sahip çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular çocukların dijital bağımlılıkları üzerinde aile tutumunun önemli bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca internet bağımlılığı eğilimini azaltmada (Berber Çelik, 2016) bilişsel davranışçı terapinin etkili olduğu; fiziksel ve sözlü saldırgan davranış düzeyini azaltmada (Kahveci, 2017), saldırgan çocuklarda tepki engelleme ve bilişsel performans düzeyleri açısından bir değişim (Rostami ve diğerleri, 2017), saldırgan davranışların düzeyini azaltmada (Ngamthipwatthana ve diğerleri, 2018) ve çocuklardaki içselleştirilmiş problemler üzerinde (Afzali, Ranjgar ve Vakili, 2017) ise bilişsel davranışçı oyun terapisinin etkili olduğu bulunmuştur. Bilişsel davranışçı oyun terapisi görüldüğü üzere birçok sorunu çözmede etkili olmuştur.

Dijital oyun bağımlılığını tedavi etmede farklı terapi yöntemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar da olmuştur. Rodríguez ve diğerleri (2018) internet oyun bozukluğunun tedavide deney grubuna *PIPATIC (Programa Individualizado Psicoterapeutico para la Adiccion a las Tecnologias de la Informacion y la Comunicacion)*, kontrol grubuna ise bilişsel davranışçı terapi metodu uygulayarak her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ve her iki modelin de internet oyun bozukluğunu azaltmada etkili olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla uygulanan farklı programlar veya terapi yöntemlerinin müdahale işlemleri dijital oyun bağımlılığı düzeyini etkilediği söylenebilir.

Bilişsel davranışçı oyun terapisinin etkinliği üzerine yapılan tüm çalışmalar göstermektedir ki bilişsel davranışçı oyun terapisi davranışların dışsallaştırılması ve çocuklarda davranış değişikliğinde daha etkili bir yaklaşımdır. Literatür taramasında 2013-2017 yılları arasında

dışsallaştırılmış davranışlar konusunda en çok uygulanan yaklaşımın bilişsel davranışçı oyun terapisi olduğu görülmüştür (Ab Razak ve diğerleri, 2018). Dolayısıyla bilişsel davranışçı oyun terapisinin özellikle okullarda davranış değişikliği temelinde, dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık gibi konularda sorun yaşayan çocuklara uygulamak için uygun bir müdahale olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımın kısa süreli olması ve yönlendirici bir özelliğe sahip olması, diğer oyun terapisi yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında onu daha etkili kılmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında okul ortamlarında çocuklarla uygulanma konusunda bilişsel davranışçı oyun terapisinin oldukça elverişli bir yaklaşım olduğu sonucu çıkarılabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, kullanılan ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, araştırma deseninin belirlenmesi, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve deney grubuna uygulanan deneysel işlemler hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma *bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının çocuklarda şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin* incelendiği deneysel grup gerçek deneme türlerinden 2x3'lük (deney/kontrol grubu X öntest-sontest-izleme testi) karışık (split-plot) desenle gerçekleştirilmiştir. Desenin 1. faktörü bağımsız (deney-kontrol grupları), 2. faktörü bağımlı değişkene ilişkin üç tekrarlı ölçüm (ön-son-izleme testi) işlemi göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Deneysel desenlerde bağımsız değişken kullanılarak gözlem ve korelasyon işlemlerinden faydalanılarak deneyin gücü ile bir araya getirilir. Bağımsız değişkenler, deneyi gerçekleştiren tarafından değişimlenir. Bağımlı değişken ise deneğin değişimlenen çevrede verdiği yanıtı bağımlı olan deneyin tepki ölçümüdür (Kantowitz vd., 2009). Araştırmanın bağımsız değişkenini *bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı*, bağımlı değişkenini ise *çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği ve saldırganlık ölçeğinden* alınan puanlar oluşturmaktadır. Araştırma modeli Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Araştırma Modeli

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzlemetesti
Deney Grubu	ÇİOBÖ SÖ	Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı	ÇİOBÖ SÖ	ÇİOBÖ
Kontrol Grubu	ÇİOBÖ SÖ	İşlem yapılmadı	ÇİOBÖ SÖ	ÇİOBÖ

Not: ÇİOBÖ: Çocuklar için oyun bağımlılığı ölçeği, SÖ: Saldırganlık Ölçeği

Tablo 3'te görüldüğü üzere ilk işlem olarak deney ve kontrol gruplarına *çocuklar için oyun bağımlılığı ölçeği* ve *saldırganlık ölçeği* ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna bilişsel davranışçı temelli psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubu herhangi bir işleme tabi tutulmamıştır. Psikoeğitim programı tamamlandıktan 2 hafta sonra her iki gruba son test uygulanmıştır. Son test işleminden 3 ay sonra da yine hem deney hem de kontrol gruplarına izleme testi uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu deney ve kontrol olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Bu çalışmanın katılımcıları 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Kocaeli Gebze'de ilkokul 4. sınıfa devam eden 219 öğrenciye *Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği* uygulanarak belirlenmiştir. İlkokul örnekleminin seçilmesinin temel sebebi dijital oyun bağımlılığının ilkokul çağına kadar düşmesidir. İlkokul örnekleminde de araştırma yürütürken uygulanan ölçeklerin güvenilir sonuçlar vermesi açısından en uygun sınıf düzeyi 4. sınıf olabileceğinden araştırma bu sınıf düzeyine devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubu için riskli ve bağımlı kategoride en yüksek puanları alan öğrencilerden 30 kişi saptanmıştır. Ölçeklerden en yüksek puan alan 30 kişi, oluşturulan 2 ayrı gruptan 1. ve 2. gruba teker teker atılmıştır. Çekilen kuralar sonucunda gruplardan biri kontrol diğeri de deney olarak belirlenmiştir. Bireyler arası etkileşimin olmaması için öğrencilerin sınıf şubelerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. 30 öğrenci ile gerçekleştirilen ön görüşmede yürütülecek çalışmanın kapsam ve içeriği detaylarıyla aktarılmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen 15 öğrenciden 5'i kendileri veya ailelerinin istekleri doğrultusunda çalışma grubundan çıkarılmışlardır. Deney grubundan ise 3 kişi gönüllü olmadıkları, 2'si de psikoeğitim programı başladıktan sonra ilk 3 oturuma gelmedikleri için çalışma grubundan çıkarılmışlardır. Böylece deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 kişi olmak üzere tümü erkeklerden oluşan 20 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür.

3.2.1. Grupların Oluşturulma Süreci

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine anket aracılığıyla en çok oynadıkları dijital oyunlara yönelik sorular yöneltildi. En çok oynanan şiddet içerikli 12 oyun türü belirlenmiş olup isimleri şu şekilde belirtilmiştir: Minecraft, Roblox, PubG, Gta5, Brawl Stars, Counter, Free Fire, League of Legends, Shark, Shadow Fight, Mr. Bullet ve Call of Duty.

İnternette en çok oynadığın 3 bilgisayar oyununun isimleri nelerdir? Sorusuna yönelik toplam 136 farklı türde oyun oynayan çocukların, en çok oynadıkları oyunların dağılımı tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

En sık tercih edilen dijital oyun türü

Oyun adı	Oynayan sayısı	Oranı
Minecraft	58	26.48
Roblox	44	20.09
PubG	41	18.72
GTA5	20	9.13
Diğer	56	25.58

Tablo 4’te yer alan oyunların ilk 4 türü de şiddet unsurları içerebilecek türdeki dijital oyunlardır. Diğer olarak değerlendirilen ise 12 şiddet unsurunun 8’inin toplam değerlerini içermektedir. Öğrenciler, ‘‘Bu oyunları en sık hangi teknoloji aleti ile oynuyorsun?’’ anket sorusuna ise telefon, tablet, dizüstü, masaüstü bilgisayar ve televizyon seçeneklerini işaretleyerek yanıtlamışlardır. Çocukların oynadıkları oyunların hangi dijital cihaz ile oynandığına dair bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5

Oyun için kullanılan cihaz türü

Kullanılan cihaz adı	Oynayan sayısı	Oranı
Telefon	109	49.77
Tablet	55	25.11
Masaüstü bilgisayar	33	15.06
Dizüstü bilgisayar	17	7.76
Televizyon	5	2.28

Tablo 5 incelendiğinde çocuklar dijital oyunları oynarken oyun aracı olarak en çok cep telefonlarını tercih etmektedirler. Diğer bir ifadeyle her iki çocuktan biri cep telefonu kullanarak dijital oyun oynamaktadır. Çocukların yaklaşık dörtte biri tabletle oyun oynarken, yaklaşık dörtte biri ise masaüstü, dizüstü ve TV gibi cihazları kullanarak dijital oyunları oynamaktadırlar. Katılımcıların ön test puanlarına göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcıların Sıra Sayıları ve Oyun Bağımlılığı Ön Test Puanlarına Göre Dağılımları

Grup	Grup Numarası	Ölçek Form Numarası	Oyun Bağımlılığı Puanı
Deney Grubu	D1	142	62.00
	D2	218	62.00
	D3	200	60.00
	D4	102	54.00
	D5	137	85.00
	D6	185	56.00
	D7	91	56.00
	D8	190	58.00
	D9	140	55.00
	D10	94	79.00
Kontrol Grubu	K1	149	83.00
	K2	144	81.00
	K3	152	57.00
	K4	148	79.00
	K5	44	68.00
	K6	158	67.00
	K7	55	62.00
	K8	145	60.00
	K9	8	56.00
	K10	156	56.00

Bu çalışmanın katılımcıları ilkokul 4. sınıfa devam eden 219 öğrenciye *Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği* uygulanarak belirlenmiştir. Toplam 21 maddeden oluşan ölçek 5’li Likerte sahip olup her bir madde en fazla 5 ile çarpılacağından toplam puan en yüksek 105 olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin puanlandırması şu şekildedir: 19-44 puanları normal, 45-70 arası riskli ve 71-105 arası bağımlı düzeyi gösterir. Ölçek uygulandıktan sonra 45 ve üzerinde puan alarak oyun bağımlılığı açısından riskli grupta yer alan öğrenciler en yüksekte aşağı doğru sıralanmıştır.

Çalışmaya katılımın gönüllülük esaslı olduğu vurgulandıktan sonra devam etmeye karar veren ve ailesinden onay alınan 20 öğrenci ile çalışmanın yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Çalışmaya katılacak olan 20 kişinin 10’u da kontrol grubu olarak belirlendikten sonra deney grubuna 10 kişi atanarak psikoeğitim programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna dâhil edilen öğrencilerin psikoeğitim programı uygulanmadan önceki oyun bağımlılığı ön test puanlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

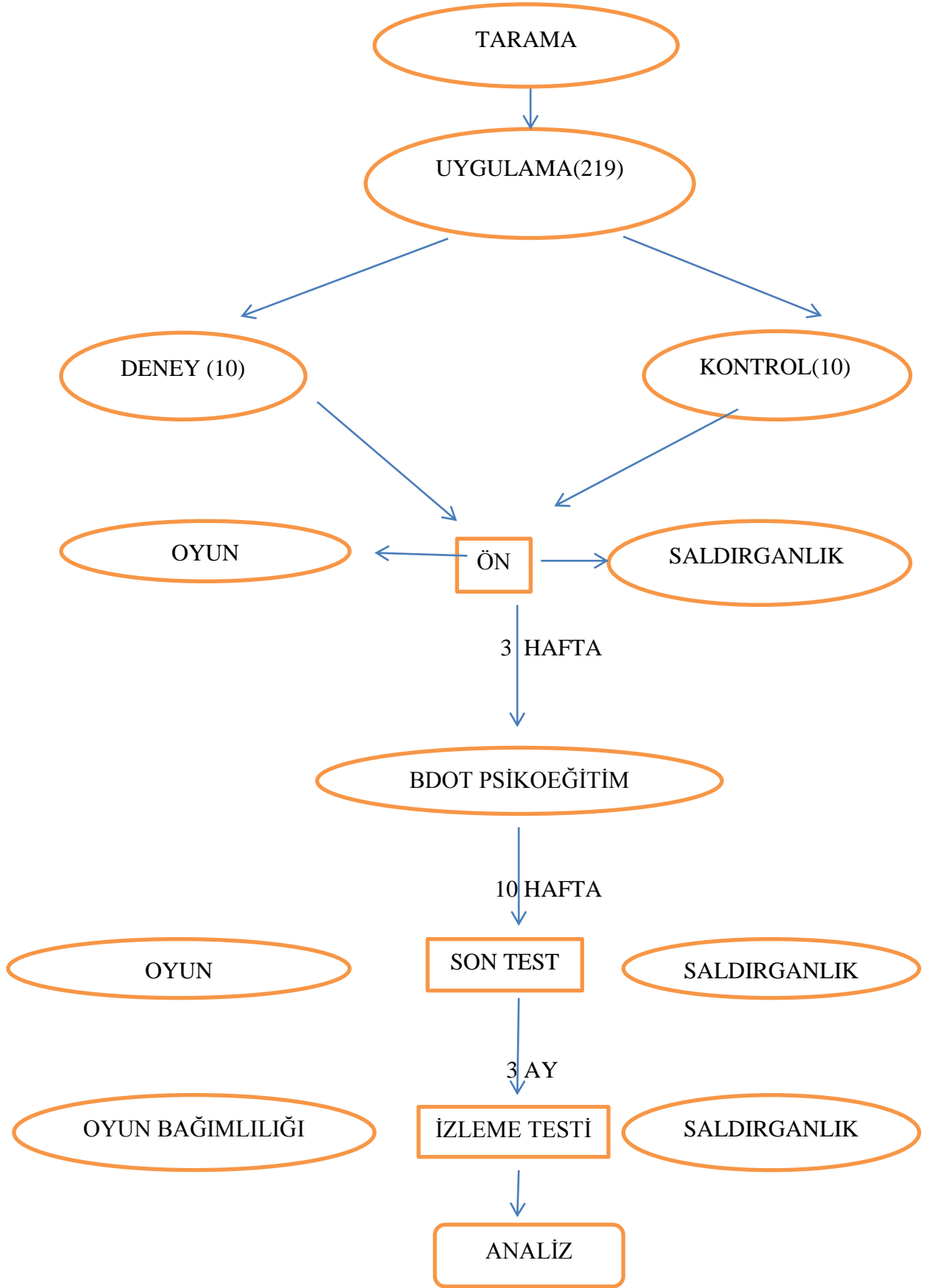
Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin *Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı Ölçeği*nden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile belirlenmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunun Oyun Bağımlılığı Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği Ön test Puanlarına İlişkin Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	X	SS	p
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği	Deney Grubu Öntest	10	62.70	10.636	.388
	Kontrol Grubu Öntest	10	66.90	10.609	.388
Saldırganlık Ölçeği	Deney Grubu Öntest	10	21.00	1.633	.117
	Kontrol Grubu Öntest	10	22.50	2.369	.119

Tablo 7’de deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların oyun bağımlılığı ölçeği ve saldırganlık ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının benzer dağılım sergiledikleri görülmektedir.



Şekil 2: Araştırma süreci akış çizelgesi

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla (yaş, cinsiyet, sınıf, bilgisayara sahip olma) araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu*; katılımcıların dijital oyun bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla *Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği* (Horzum, Ayas ve Çakır-Balta, 2008); katılımcıların saldırganlık düzeylerini tespit etmek amacıyla *Saldırganlık Ölçeği* (Şahin, 2004) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yaş, cinsiyet, sınıf, ekonomik düzey ve bir bilgisayara sahip olup olmadıklarına dair sorulara verilen cevaplardan araştırmada yararlanmak için araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.2. Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği

Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Horzum, Ayas ve Çakır-Balta (2008) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçme aracının geliştirilme amacı ilköğretim ve daha üst seviyedeki yaş aralığında bulunan çocuklardaki bilgisayar oyun bağımlılıklarını tespit etmektir. Ölçek Trabzon ilinde ilköğretime devam eden farklı düzeyden sosyo-ekonomik statüye sahip 460 öğrenci ile yürütülmüştür. Ölçek toplam 24 maddeden oluşmakta olup ölçekte 5’li Likert tipi kullanılmıştır. Alt faktörler (i) Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma (ii) Bilgisayar oyununu hayalinde yasatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme (iii) Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma (iv) Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme olmak üzere 4 faktör olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 değerinde olup ölçek psikometrik nitelikleri karşılamaktadır.

3.3.3. Saldırganlık Ölçeği

Şahin (2004) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçme aracının geliştirilme amacı on-on bir yaşlarında, ilköğretim birinci kademedeki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek ve temelde Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kurama dayanan bir “Saldırganlık Ölçeği” geliştirilmesidir. Ölçek, Burdur Merkez ilköğretim okullarından küme örnekleme yolu ile belirlenen çeşitli ilköğretim Okullarının, 2001-2002 öğretim yılı dördüncü ve

beşinci sınıflarına devam eden, toplam 450 öğrenci ile yürütülmüştür. Ölçek 18 maddeden oluşmakta olup 3'lü Likert tipi kullanılmıştır. Ölçek, araştırmaya katılan çocukların yaş özellikleri dikkate alınarak “hep yaparım” (3) , “ara sıra yaparım” (2) , “hiç yapmam” (1) şeklinde üçlü dereceleme biçiminde hazırlanmıştır. Araştırma örneklemini, Verilerin analizinde SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Saldırganlık ölçeğinin geçerlik düzeyi, yapı geçerliği ve kapsam geçerliği ile incelenmiştir. Yapı geçerliği için faktör analizi, kapsam geçerliği için, uzman kanılarının alınmasına ek olarak, madde toplam korelasyonu yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin ayırdedicilik güçleri ise, alt ve üst % 27'yi oluşturan grupların ortalamaları karşılaştırılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlık düzeyi test-tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanların karşılaştırılması sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı .71 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan geçerlik ve güvenirlik puanları, ölçeğin 10-11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma için gerekli olan veriler, *demografik bilgiler formu*, *çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği* ve *saldırganlık ölçeklerinin* çalışma grubundaki deney ve kontrol gruplarına uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 22.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde anlamlılık puanı olarak .05 değeri esas alınmıştır. Denecelere uygun analizler gerçekleştirilerek sonuçlar değerlendirilmiştir.

Bu çerçevede, deneysel işlemin, bağımlı değişkenler (oyun bağımlılığı ve saldırganlık) üzerindeki etkisine ilişkin tekrarlı ölçümlerde gözlemlenen değişimin deney ve kontrol grupları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına karar vermek için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Bu yüzden öncelikle veri setinin iki faktörlü ANOVA testinin varsayımlarının (normal dağılım, homojenlik ve küresellik) ihlâline karşı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir (Shavelson, 2016). Araştırma deseninin analiz aşamasında, normal dağılımına Shapiro-Wilks, homojenliğine Levene testi, kovaryansların eşitliğine Box's M ve küresellik açısından hesaplanan fark puanlarının bağımsızlığına karar vermek için Mauchly's Test of Sphericity analiz testleri gerçekleştirilmiştir. Uygulanan ilgili varsayımsal analizler sonucunda bağımlı değişkenlere (oyun bağımlılığı ve saldırganlık) dair iki faktörlü ANOVA varsayımlarının karşılandığı sonucuna ulaşıldıktan sonra sırasıyla her bir değişken için ayrı ayrı tanımlayıcı istatistikler, tekrarlı ölçümler ANOVA testi ve

iki bağımlı değişken arasındaki ilişki için korelasyon analizi olmak üzere ilgili parametrik varsayımlara dair koşullar karşılandığından araştırmanın analizinde parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir.

3.4.1. Dijital Oyun Bağımlılığı Değişkeni Varsayım Analizleri

Araştırmada uygulanan deneysel işlemin dijital oyun bağımlılığı düzeyi üzerindeki etkililiğini incelemek için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle veri seti iki faktörlü ANOVA varsayımları göz önünde bulundurularak normallik, uç değerler, homojenlik ve küresellik (Shavelson, 2016) sonuçları incelenmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan dijital oyun bağımlılığı düzeyine ait puanların normal dağılımını analiz etmek için *Shapiro-Wilks*, puanların varyanslarının homojenliğini analiz etmek için *Levene testi* ve küreselliği analiz etmek için de *Mauchly's Test of Sphericity* değeri ile incelenmiştir.

Dijital oyun bağımlılığı değişkeni çift faktörlü ANOVA analizi için normallik varsayımına ilişkin Shapiro-Wilks testi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	Ölçüm	Shapiro-Wilks İstatistik	sd	p
Oyun Bağımlılığı	Deney	Ön Test	.758	10	.004
		Son Test	.959	10	.773
		İzleme Testi	.884	10	.144
	Kontrol	Ön Test	.866	10	.089
		Son Test	.939	10	.547
		İzleme Testi	.929	10	.442

Tablo 8 incelendiğinde Shapiro-Wilks normallik testi sonucuna göre bağımlı değişkene (dijital oyun bağımlılığı) ait puanların ayrı ayrı bütün alt gruplarda (deney grubu ön test hariç) normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p > .05$). Homojenlik varsayımına ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Varyansların Homojenliğine ve Grupların Kovaryanslarının Eşit Olup Olmadığına İlişkin Levene, Box's M Ve Küresellik Testi Sonuçları

Gruplar	Değişken	Levene				Box's M			Küresellik Testi	
		F	sd1	sd2	p	İstatistik	F	p	Mauchly's W	p
Deney	Öntest	.127	1	18	.725					
ve	Sontest	.051	1	18	.828	4.954	.674	.670	.878	.330
Kontrol	İzlemetesti	.103	1	18	.752					

Tablo 9 incelendiğinde gruplardan elde edilen puanların varyanslarının eşit olduğunu Levene testi sonucu ($p > .05$), ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşit olduğunu göstermek için Box's M testi sonucu ($p > .05$) ve küresellik varsayımı testi sonucu da Mauchly's W ($p > .05$) olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde veri setinin iki faktörlü ANOVA varsayımlarını karşıladığı sonucuna ulaşılabılır.

3.4.2. Saldırganlık Değişkeni Varsayım Analizleri

Araştırmada kullanılan psikoeğitim programının saldırganlık düzeyi üzerindeki etkililiğini incelemek için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle veri seti iki faktörlü ANOVA varsayımları göz önünde bulundurularak normallik, uç değerler, homojenlik ve küresellik (Shavelson, 2016) sonuçları incelenmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan saldırganlık düzeyine ait puanların normal dağılımını analiz etmek için *Shapiro-Wilks*, puanların varyanslarının homojenliğini analiz etmek için *Levene testi* ve küreselliği analiz etmek için de *Mauchly's Test of Sphericity* kullanılmıştır.

Saldırganlık değişkeni çift faktörlü ANOVA analizi için normallik varsayımına ilişkin Shapiro-Wilks testi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Saldırganlık düzeyine İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	Ölçüm	Shapiro-Wilks İstatistik	sd	p
Saldırganlık	Deney	Öntest	.907	10	.258
		Sontest	.939	10	.540
	Kontrol	Öntest	.903	10	.237
		Sontest	.937	10	.516

Tablo 10 incelendiğinde Shapiro-Wilks normallik testi sonucuna göre bağımlı değişkene (saldırganlık) ait puanların ayrı ayrı bütün alt gruplarda normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Saldırganlık bağımlı değişkeni hem ön test hem de son test değerleri incelendiğinde anlamlılık değerinin (p) .05'ten büyük olmasından dolayı normal dağılım ön koşulunun sağladığı varsayılır.

Tablo 11

Varyansların Homojenliğine ve Grupların Kovaryanslarının Eşit Olup Olmadığına İlişkin Levene, Box's M Ve Küresellik Testi Sonuçları

Gruplar	Değişken	Levene			Box's M			Küresellik Testi		
		F	sd1	sd2	p	İstatistik	F	P	Mauchly's W	p
Deney ve Kontrol	Öntest	.111	1	18	.743					
	Sontest	.915	1	18	.351	5.720	.779	.586	.780	.121

Tablo 11'de grup varyanslarının eşit olduğunu Levene testi sonucu ($p > .05$), ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşit olduğunu göstermek için Box's M testi sonucu ($p > .05$) ve küresellik varsayımı testi sonucu da Mauchly's W ($p > .05$) olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde veri setinin iki faktörlü ANOVA varsayımlarını karşıladığı sonucuna ulaşılabılır.

3.5. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programı

3.5.1. Program Yapılandırma ve Geliştirme Süreci

Hazırlanan bu tez çalışması bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı aracılığıyla çocuklardaki dijital oyun bağımlılığı düzeyine etkide bulunmayı amaçlamaktadır. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psikoeğitim Programı bilişsel davranışçı terapi ile oyun terapisinin bir araya gelmesiyle meydana gelen bir terapi ekolüdür. Diğer bir ifadeyle bu program bilişsel davranışçı terapi ekolünün çocuklarla çalışırken oyun aracılığıyla uygulanmasından meydana gelmektedir. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psikoeğitim Programı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup Susan Knell'in öncülük ettiği bilişsel davranışçı oyun terapisinin ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur.

3.5.2. Psikoeğitim Programının Genel Özellikleri ve Amacı

Bu uygulama Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisinin temel ilkelerine dayalı geliştirilen bir psikoeğitim programıdır. Psikoeğitim grupları davranış değişikliğine yönelik belli bir programa dayalı gruplar olarak adlandırılır. Psikoeğitim grupları grup rehberliği ile grupla psikolojik danışma arasında yer alır (Voltan Acar, 2015). Örneğin; öfke denetim grupları, atılganlık becerilerine yönelik gruplar, sınav kaygısı grupları veya zorbalıkla başa çıkma grupları bunlardan bazılarıdır.

Bu deneysel çalışmanın grupla psikolojik danışma yerine psikoeğitim temelli olmasının sebeplerinden biri ilkökul düzeyindeki çocukların öz açıklamada bulunma durumlarının yetişkinlere göre daha düşük olmasıdır. Diğer bir neden de bilişsel davranışçı oyun terapisi didaktik ve yönlendirici özellikler barındırıp daha çok etkinlik odaklı ilerlemesidir. Program ilkökul 4. sınıfa devam eden dijital oyun bağımlısı çocuklardaki bağımlılık düzeyini azaltmaya yönelik psikolojik bir müdahale amacıyla hazırlanmıştır. Bu program toplamda on oturumdan oluşup haftada bir gün 60 dakikalık oturumlar olarak yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen psikoeğitim programı oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri yüksek olan öğrencileri bilgilendirme, sorunlarıyla yüzleşme, bilişsel davranışçı ABC tekniğini duygu-düşünce-davranış üçgeninde kavrama, zamanı etkin kullanma, motivasyon artırma, davranış değişikliği oluşturma, öz yönetim becerisi kazandırma ve öğrenilen olumlu davranış ve becerileri pekiştirme başlıklarının yer aldığı

bir içerikten meydana gelmektedir. Program hazırlanırken Susan Knell'in (1993) bilişsel davranışçı oyun terapisi adlı kitabından ve makalelerinden faydalanılmıştır.

3.5.3. Psikoeğitim Programının Dayandığı Temel İlkeler

Bilişsel davranışçı oyun terapisi temel alınarak geliştirilen psikoeğitim programı hazırlanırken aşağıdaki temel ilkeler göz önünde bulundurulmuştur:

Bilişsel davranışçı oyun terapisi temellidir: Bu araştırma çocuklarda dijital oyun bağımlılığını önlemede en etkili yöntemlerden biri olan bilişsel davranışçı terapinin oyun terapisi ile entegre edilerek bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli bir psikoeğitim programını kullanmıştır. Psikoeğitim programı araştırmacı tarafından plânlanırken bilişsel davranışçı oyun terapisinin ilkeleri gözetilerek dijital oyun bağımlılığını azaltmayı hedefinin merkezine almaktadır.

Grup türlerinden psikeğitim grubu temellidir: Bu araştırmanın bir psikoeğitim grubu olarak yürütülmesinin başlıca sebepleri şunlardır: Psikoeğitim grubunda kazandırılacak hedef davranışlar bellidir. Çoğunlukla bu gruplar beceri geliştirmeye, bilişsel stillere ve amaca ulaşma stratejilerine odaklanırlar (DeLucia-Waack, 2006; aktaran Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009).

Bu çalışmada da hedef davranışlar çocuklarda dijital oyunlarda geçirilen aşırı süreyi kontrol ederek teknolojiyi bilinçli kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca oynanan dijital oyunların şiddet içerikli olmasından kaynaklı çocuklarda artış gösteren saldırgan davranışların düzeyini düşürmektir. Bunun dışında çocukların dijital oyun ortamlarından uzaklaşmalarını sağlayan alternatif fiziksel oyunları oynamaya yönelik beceriler kazandırılması hedeflenmektedir.

Psikoeğitim programı gelişimsel bir yapıda ilerleme göstererek eğitmeyi amaçlamaktadır. Üyelerin öz açıklama yapması mümkün olmakla birlikte cesaretlendirerek bunu yaygınlaştırmaya çalışılmaz. Çünkü bu konu odak noktası olursa hedef davranışlarda sapma meydana gelebilir (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Bu çalışmada da psikoeğitimin bu ilkesine uyularak cesaretlendirmeden üyelere yeterli miktarda öz açıklama imkânı verilerek dijital oyunlar hakkındaki duygu ve düşünceleri öz olarak alınıp hedef kazanımlara odaklanılmıştır. Üyelerin yaşlarının küçük olmasından dolayı da yetişkinler kadar öz açıklama yapmaları beklenmediğinden bu yaş grubuna psikoeğitim oldukça uygun düşmektedir.

Oturumlar 10 oturum olup her bir oturum 60 dakika sürmektedir: Literatür taramasında psikoeğitimin süresi hakkında karşılaşılan yaygın kanı psikoeğitim gruplarının ortalama 6 ile 20 arasında sürmekte olduğudur. Psikoeğitim bu sürelerde devam ederken grupla danışma ve grup terapileri 3 ayın üzerinde devam etmektedirler. Ayrıca psikolojik danışma ve terapi grupları için oturumların süresi 90 dakika iken özellikle okul ortamlarında çocuklarla yürütülen psikoeğitimlerin süresi 30-45 dakika ergenlerde ise 45-60 dakika arasında değişmektedir (DeLucia-Waack, 2006; aktaran Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu, 2009). Bu araştırmada çocuklar 9-10 yaş arasında olup ön ergenlik evresinde olup pilot çalışma olarak gerçekleştirilen ön uygulamada etkinliklerin akıcı olması ve çocukların sıkılmadan eğlendikleri gözlemlendiği için oturumların süresi 60 dakika olarak belirlenmiştir.

3.5.4. Araştırmanın Fiziksel Ortamı

Grup psikolojik danışma toplantıları için grubun gizliliği ve grup üyelerinin dikkatlerini dağıtmayan bir ortamda gerçekleştirilmesi gerekir. Grup aşırı ses geçirmeyen, grup üyelerinin dışardakiler tarafından duyulmadığı ve grup üyelerinin de dış sesler tarafından dikkatlerinin dağılmayacağı bir odada yapılmalıdır (Yalom, 2002).



Resim 1: Oturumların gerçekleştirildiği oyun terapisi odası

Grup oturumları psikoeğitim programının amacına uygun bir ortam olup okulun oyun terapisi odasında gerçekleştirilmiştir. Axline (1969) oyun terapisinin uygulandığı odanın mümkünse döşemeye uygun, duvarları ve yerleri kolayca temizlenebilen, pencerelerde demir veya tel olan ve mümkünse ses geçiriminin olmadığı özelliklere sahip olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca malzemelerin çocukların rahatlıkla ulaşabilecekleri raflarda durması gerektiğini belirtir. Bu araştırmanın deney grubuna uygulanan psikoeğitimin gerçekleştirildiği oda okulun sakin denebilecek bir konumunda olup bir oyun terapisi odasının sahip olduğu ortalama özelliklere sahiptir. Halı, minder ve farklı kategorilerden oyuncaklar oyun terapi odasındaki bazı malzemelerdendir. Grup üyeleri kendilerini rahat hissedebilecekleri minderlere veya resim vb. etkinlikler için masa ve sandalyeleri kullanabilirler. Grup daire şeklinde oturarak her bir üyenin diğerini rahatça görebileceği ortada herhangi bir nesnenin olmadığı bir alanda minderlere oturarak oturumlar gerçekleştirilmiştir. Arada herhangi bir nesnenin olmaması bireylerin birbirlerinin beden dilini tamamen görmelerini sağlamaktadır. Bu durum özellikle de grup liderinin her bir üyenin jest ve mimik hareketlerini de doğru okuyabilmesine yardımcı olmaktadır.

3.5.5. Katılımcılar

Katılımcı grubunu Kocaeli ili Gebze ilçesinde bir ilkokulda 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında 4. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Psikoeğitim programını başlatmak için ilkokul 4. sınıf düzeyindeki 8 sınıf şubesine bilgisayar oyun bağımlılığı ve saldırganlık ölçekleri uygulanmıştır. Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği yönergelerinden hareketle oyun bağımlılığına sahip bireyler tespit edilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

3.5.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan ‘‘Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı’’ toplam puanları hesaplanmıştır. Şiddet içeren oyun türleri belirlenerek diğer oyun türleri analizden çıkarılmıştır. En çok oynanan şiddet içerikli 12 oyun türü belirlenmiş olup isimleri şu şekildedir: Minecraft, PubG, Gta5, Brawl Stars, Counter, Free Fire, Pixel Combat, League of Legends, Shark, Shadow Fight, Mr. Bullet ve Call of Duty. En yüksek puan alan 30 kişi oluşturulan 2 ayrı gruptan 1. ve 2. gruba teker teker atıldı. Gruplar arası çekilen kuralar sonucunda biri kontrol diğeri de deney grubu olarak belirlendi. Gruplar belirlenirken bireyler arası etkileşiminin olmaması için öğrencilerin sınıf şubelerinin farklı olmasına dikkat edildi.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarına alınacak katılımcılardan toplam 30 öğrencinin ailelerine okulun bağlı bulunduğu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izin yazı ve okul müdürünün resmi yazısı ile bir bilgilendirme toplantısı yapılacağı bildirilmiştir. Bu bilgilendirme toplantısına katılan ailelere araştırmanın içeriği hakkında detaylı bir bilgilendirmede bulunulmuştur. Toplantı sonucunda deney ve kontrol grubuna alınacak öğrenciler için gönüllü olan ailelerle bireysel görüşmeler yapılarak ‘‘Bilgilendirilmiş Onam Formunu’’ doldurmaları sağlanmıştır.

3.5.7. Oturumların Süresi ve Sıklığı

Çoğu terapist ısınma süresi ve toplantının ana temasının ortaya dökülmesi ve çözümlenmesi için en azından altmış dakikaya gerek olduğu görüşündedir. Bu süre maksimum olarak da iki saatle sınırlandırılmıştır (Yalom, 2002). Hazırlanan bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı ise ilkökul öğrencilerine uygulandığından 60 dakika ile sınırlı tutulmuştur. Sürenin bu düzeyde tutulmasının temel amacı bu gelişim düzeyindeki çocukları için sürenin bir saati aşması durumunda dikkatlerinin kolayca dağılmasıdır.

Toplantıların sıklığı ise haftada birden beşe kadar değişse de grupların büyük çoğunluğu haftada bir toplanırlar (Yalom, 2002). Bu çalışmada haftada bir kez toplanılması kararlaştırılmıştır. Bu durum grup üyelerinin her bir oturumu yeterince içselleştirmek için gerekli zaman ihtiyacının karşılanmasını hedef almıştır. Ayrıca grup üyeleri on hafta boyunca oturumlarda edindikleri becerileri hayatlarına uyarlama imkânı elde edeceklerdir.

3.5.8. Oturumların akış planı

Bu psikoeğitim bilişsel davranışçı terapi temelli bir program olmasından dolayı özellikle katılımcılar program hakkında bilgilendirilmişlerdir. Yaş itibariyle de ön ergen grubunda yer aldıklarından dolayı programın uygulanmasında merkeze oyun alınmıştır. Çünkü oyun çocukların algılamasını sağlayan en iyi somut araçtır. Bu sebeple uygulama aşamasında çok sayıda oyun içerikli materyalle birlikte somut aktiviteler yer alırken soyut olan konular da metafor kullanılarak uygulanmıştır. Programın oturum dışında da etkisini devam ettirmek için grup üyelerine her oturum sonunda ev ödevleri verilmiştir. Bu ev ödevleri çocukların dijital oyunla geçirdikleri süreyi azaltmak ve alternatif olması düşüncesiyle çocuklar için ilgi çekici olan macera öykü kitapları haftada bir değiştirilmek üzere planlanmıştır. Ayrıca fiziksel olarak oynanabilen ebeveyn-çocuk oyunları da öğretilerek önerilmiştir.

Tablo 12

Grup Oturum Sıraları, Oturum Konuları, Tarihleri ve Süreleri

Oturum sırası	Oturum adı	Tarih	Süre
Aile Oturumu 1	Bilgilendirme	02/01/2020	90 dakika
Ön Görüşme	Bilgi ve kontrat yapma	03/01/2020	30 dakika
1. Oturum	Tanışma	06/01/2020	60 dakika
2. Oturum	Sorunla yüzleşme	13/01/2020	60 dakika
3. Oturum	ABC tekniği	03/02/2020	60 dakika
4. Oturum	Etkili zaman yönetimi	10/02/2020	60 dakika
5. Oturum	Motivasyon artırma	17/02/2020	60 dakika
6. Oturum	Davranış değişikliği oluşturma	24/02/2020	60 dakika
7. Oturum	Özyönetim becerisi	02/03/2020	60 dakika
8. Oturum	Davranış yönlendirme	09/03/2020	60 dakika
9. Oturum	Davranış pekiştirme	11/03/2020	60 dakika
10. Oturum	Psikoeğitimi sonlandırma	19/03/2020	60 dakika
Aile Oturumu 2	Değerlendirme	23/03/2020	60 dakika

3.6. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psikoeğitim Programı Oturum Özetleri**3.6.1. Aile Bilgilendirme Oturumu 1**

Aileler ile karar verilen tarih zaman ve saatte okulun konferans salonunda seminer için toplandı. Öncelikle okul psikolojik danışmanı olarak lider kendisini tanıttıktan sonra sırasıyla aileler ile tanışma gerçekleştirildi. Ailelere genel olarak grubun amacı hakkında bilgi verildi.

Psikoeğitim programının çocuklarda ne tür davranışları değiştirmeyi hedeflediği açıklandı. Çocukların yaklaşık on hafta sürecek bir programa katılarak teknolojiyi etkin kullanmaları konusunda beceriler kazanacağı ifade edildi. Ailelerin de bu programın bir parçası olup

grup lideri ve çocuklarla temas halinde iş birliğinde olacakları konusunda gönüllülük durumları üzerine konuşuldu. Çok önemli bir mazeretleri olmadan çocukların oturumlara devamının sağlanması hususunda hassasiyet göstermeleri rica edildi.

Bu psikoeğitim programının çocukların faydasına olup oturumlar sonucunda dijital oyun bağımlılığı hakkında her şeyin kesin çözüleceğini garanti etmediğini ancak verimli ve iş birliğine uyulursa program amacına uygun olarak çocuklarda olumlu davranış değişikliklerinin görülebileceği belirtildi. Fakat bu olumlu davranışların devam etmesi için ailelerden tutarlı bir şekilde olumlu rol model olmayı sürdürmeleri istendi.

Öğrencilere haftalık verilecek okuma kitaplarının tekibinin veliler tarafından takibinin ve bir okuma saatinin belirlenmesi önerildi. Ailelere teknolojinin etkin kullanım rehberi olması açısından Kristy Goodwin tarafından yazılan *Dijital Dünyada Çocuk Büyütmek* adlı kitabı dönüşümlü olarak haftada bir velinin okuyacağı şekilde okunması için velilere ev ödevi olarak verildi. Aileler ile ortak bir whatsapp grubu kurularak okul aile işbirliğinin devamı amaçlandı. Bu sayede veliler kendi aralarında da etkileşim sağlayarak okumalarından öğrendikleri ve çocuklar hakkındaki gözlemleri konusunda ortak bir etkileşim elde etmiş olacaklardır.

Son olarak da ailelere veli bilgilendirme sunumu yapılarak gerekli formlar dağıtıldı. Bu formlar Bilgilendirilmiş Onam Formu (EK-3), Demografik Bilgi Formu (EK-4), Oyun ve uyku süresi formu (EK-5) ve el broşürü şeklindedir. Velilere formların nasıl doldurulacağı anlatılarak eksiksiz doldurmalarına yardımcı olundu. Özellikle öğrencilerin psikoeğitim programı boyunca oyun ve uyku sürelerinin veliler tarafından düzenli bir şekilde doldurularak her hafta oturumlara gönderilmesi belirtildi. Seminer sonunda ailelerin psikoeğitim programı hakkındaki soruları detaylı bir şekilde cevaplandırılarak aile oturumu sonlandırıldı.

3.6.2. Ön Görüşme Toplantısı

Aile oturumunda bilgilendirilmiş onam formunu dolduran ailelerin öğrencilerinden oluşan deney grubuyla bir ön görüşme oturumu gerçekleştirildi. Toplam 14 kişinin katılım sağladığı oturumda kısa bir tanışma etkinliği gerçekleştirildi. Katılımcılar gerçekleştirilecek psikoeğitim programına dâhil edildikleri belirtildi. Bu psikoeğitim programının 10 hafta sürecek bir etkinliklerle zaman zaman eğlenecekleri zaman zaman da bir takım faydalı beceriler kazanacakları bir faaliyet olduğu açıklandı. Psikoeğitim programının okul saatlerinde olacağı ve haftada bir defa 60 dakika süreceği ifade edildi.

Öğrencilerin her hafta aynı dersten geri kalmamaları için oturum saatinin her hafta farklı bir ders saatiyle denkleştirileceği ifade edildi. Oturum zamanı ve saati bir önceki oturumda ilan edilerek gelecek haftaki oturumun netleştirileceği ve oturum günü tekrar hatırlatma yapılacağı söylendi. Psikoeğitim programının özelliklerinden kısaca bahsedilerek grup olacaklarını, bu grubun bir takım kuralları olacağını, bu kurallara uymanın oturumların sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için gerekli olacağı belirtildikten sonra 10 hafta sonunda edindikleri kazanımların teknolojiyi daha bilinçli kullanmalarını sağlayacağı açıklandı. Bu programın amacının teknolojiyi tamamen terk etmek olmadığı ve teknolojiyi gerektiği ölçüde kullanma alışkanlığını öğrettiği vurgulandı.

Bu psikoeğitim programına katılım konusunda ailelerden onay alındığı ve gönüllülük esaslı olduğu katılımcılara bildirildi. Buna rağmen katılmak istemeyen öğrencilerin istedikleri anda bu gruptan ayrılacakları net bir dille ifade edildi. Oturum sonlarına doğru işitme engeli olan bir öğrenci katılmak istemediğini ifade etti. Bu öğrenci ile oturum sonunda bireysel görüşme gerçekleştirilerek neden katılmak istemediği soruldu. Bu isteksizliğin mevcut engelinden kaynaklanıp kaynaklanmadığına dair belirsizlikten dolayı bu durumun herhangi bir engel teşkil etmediği ve grup oturumlarında dışlanmayacağına ve aksine daha kabul edilebilir ve renkli bir ortam oluşturacağına dair açıklama yapıldı. Öğrenci isteksizliğini tekrar dile getirdikten sonra kararın kendisine ait olduğuna ve zorlamanın olmayacağı belirtildikten sonra isterse haftaya kadar hala devam edebileceği söylendi. Daha sonra annesi de gelip görüştüğünden sonra kararın öğrenciye ait olduğu belirtilip hala kararlı ise devam etmemesinin onun açısından daha uygun olacağı aileye ifade edildi.

Toplantının yeri ve zamanı hakkında bilgi verilerek ilk oturumun yapılacağı toplanma yeri olarak okulun oyun terapisi odası olacağı kararlaştırıldı. Program hakkında öğrencilerin merak ettikleri sorulara detaylı cevaplar verilerek uygulanacak psikoeğitim programının amacı çocuklara aktarılacak ön görüşme oturumu sonlandırıldı.

I. OTURUM

Oturum planlanan zamanda ve yerde okulun oyun terapi odasında gerçekleştirildi. Grup lideri oturuma katılan bütün üyelere “hoş geldiniz” diyerek psikoeğitim programının ilk oturumunu başlattı. Üyelere isimlerinin yazılı olduğu isim kartları dağıtılarak yakalarına takmaları istendi. Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin yoklamasını yaparak oturumu başlattı.

Grubun Amacı ve İşleyişi

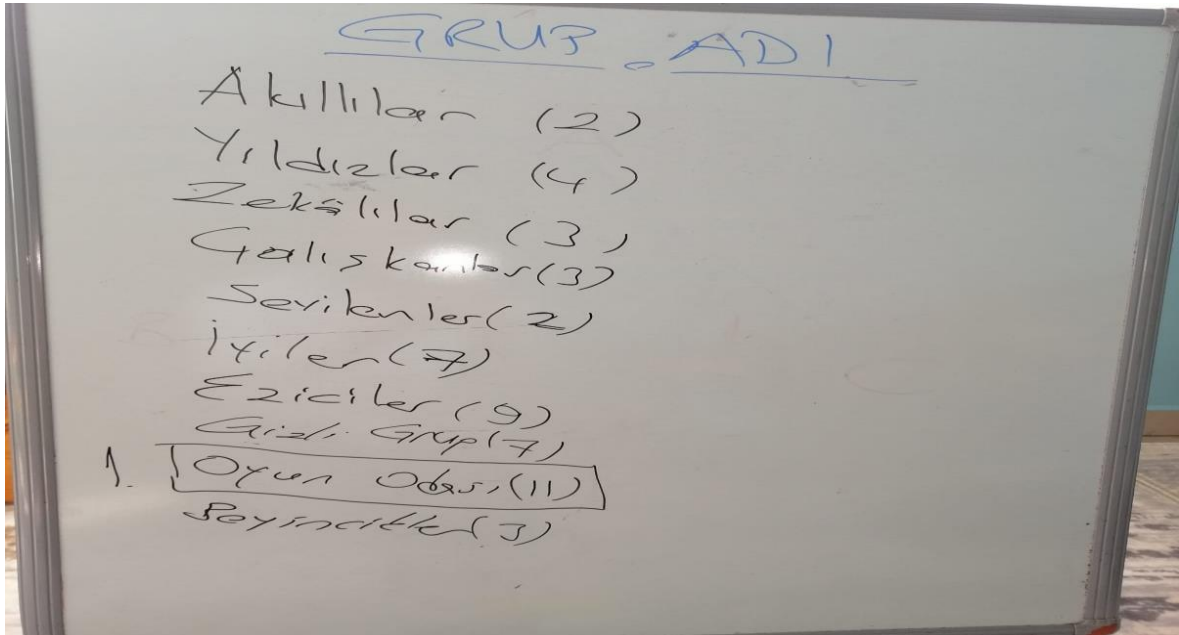
Grup lideri programın amacı ve işleyişi hakkında üyelere genel bir bilgi verdikten sonra şu kısa bilgilendirici açıklamayı yaptı:

“Toplam 10 hafta sürecek olan bu psikoeğitim programı dijital oyunlarla olan ilişkiniz hakkında sizi bilgilendirecektir. Bu program sayesinde dijital oyunlar için harcadığınız vakitleri düzenleyip teknolojiyi bilinçli kullanma becerisi edineceksiniz. Program boyunca dijital oyunlarla geçirdiğiniz zamanlarda yaşadığınız duygu, düşünce ve davranışlarınızın farkına varacaksınız. Aynı zamanda bu tür oyunlarda geçireceğiniz ideal süre hakkında bilgi sahibi olacaksınız. Bunun dışında teknolojinin aşırı kullanımının olası zararlarını öğreneceksiniz. Son olarak da teknolojiyi kullanma konusunda kendinizi kontrol etme becerileri kazanacaksınız.”

Bu açıklamadan sonra grubun her oturumunda ısınma etkinlikleri, oturumların amaçlarına uygun dolu dolu eğlenecekleri etkinliklerin yer alacağı, oturumların sonunda da bir takım ev ödevlerinin verilerek oturumların özetinden sonra kapanışın yapılacağı ifade edildi.

Grup İsminin Belirlenmesi

Bu etkinlikte grup üyelerinden grup için bir isim önerisi sunmaları istendi. Üyelerin söylediği isimler sırasıyla tahtaya yazıldı. Önerilen isimler tek tek oylamaya sunuldu. En çok oy alan grup ismi “oyun grubu” olup gruba isim olarak belirlendi. Bu isimden sonra sırasıyla “eziciler” ve “gizli grup” isim önerileri en yüksek oy alan isimler oldu.



Resim 2: Grup isminin belirlenmesi

Grup Kurallarının Belirlenmesi

Grup oturumlarının amaçlarına ulaşması için üyelerin bir takım kurallara uyması gerektiği açıklandı. Oturumlar boyunca gerçekleştirilecek etkinliklerin üyelere bir takım beceriler kazandırabilmesi için bir takım kuralların olduğu ve bu kuralların yazılı olduğu ‘‘Grup Kuralları’’ (EK-9) formu üyelere maddeler halinde okunarak tek tek maddelerin açıklaması yapıldı. Katılımcıların anlamadıkları maddeler detaylı bir şekilde netleştirildi. Kurallardan özellikle oturumlara devam, birbirinin sözünü kesmeme, herkesi olduğu gibi kabul etme gibi maddeler özellikle vurgulandı. Daha sonra bu form kural ihlali olması durumunda üyelere o kuralı hatırlatmak amacıyla herkesin görebileceği bir yer olan odanın panosuna asıldı.

Etkinlik 1: Beni Sen Anlat

Grup kuralları da açıklandıktan sonra ilk oturumun ilk etkinliği olan bir tanışma etkinliğiyle grup aktif olarak başlamış oldu. Birbirini tanıma ihtimali olmayan farklı sınıflardan katılımcılar yan yana gelecek şekilde bir halka dizilimi gerçekleştirildi. İkili grupların kendi aralarında tanışmaları istendi. Bu tanışmanın içeriğinde kişinin ismi, yaşı, nereli olduğu, sevdiği şeyler, dersler ve ailesi hakkında olabileceği açıklandı. Birbirlerini tanıyabilecekleri yeterli miktarda süre tanındıktan sonra gönüllü bir ikili gruptan başlayarak katılımcının karşısındaki arkadaşını benli sözcüklerle tanıtmaya istendi. Böylece her katılımcı arkadaşlarının özelliklerini ben diliyle ifade etmiş oldu. Bütün öğrencilere söz hakkı verilerek grubun birbirini tanıması sağlandı. Bu etkinlikte öğrenciler başkasına ait özellikleri kendilerininmiş gibi anlatırken eğlendiklerini ve farklı geldiğini geri bildirim olarak ifade ettiler. Bir yandan da empatik bir ortamın oluştuğu fark edildi. Grup etkileşiminin yavaştan başladığı hissedildi.

Etkinlik 2: Son Kişi

Grup lideri önce kendi ismini söyleyerek etkinliği başlattı. Liderin sağındaki önce liderin ismini sonra kendi ismini söyledi. Bir sonraki katılımcı liderin, yanındaki katılımcının ve en son kendi ismini söyledi. Böylece sırasıyla bütün katılımcılar söz hakkı almış oldu. En son katılımcı liderden başlayarak kendisine kadar bütün herkesin ismini söylemeye çalıştı. Katılımcıların hatırlayamadıkları isimleri o ismin sahibi ipucu vererek ve isminin baş harfini söyleyerek ona yardımcı olmaya çalıştı. Son katılımcılara doğru isimlerde takılma artınca grup içerisinde eğlenceli bir hava oluştu. Bu etkinlikle de katılımcılar birbirlerinin isimlerini pekiştirmiş oldular.

Oturum özeti ve kapanış

Bu ikinci tanışma etkinliğinden sonra ilk oturumun genel bir özeti yapıldı. Her üyenin kişisel bir dosya tutması ve oturumlarda yapılan etkinliklerin bu dosyaya konması belirtildi. Her çocuğa dünya klasiklerinden bir macera hikâye kitabı dönüşümlü okunmak üzere dağıtıldı. Ebeveyn tarafından doldurulacak günlük uyku süreleri ve dijital oyun oynama çizelgesi eksik olan öğrencilere velilerine verilmek üzere dağıtıldı. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırıldı.

II. OTURUM

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurarak ilk oturum hakkında kısa bir hatırlatma yaptıktan sonra oturumu motivasyon kartları etkinliğiyle başlattı.

Etkinlik 3: Motivasyon Kartları

Sarı, kırmızı ve yeşil renklere oluşan 3 ayrı renkte boya, A4 kâğıtları ve makas üyelere dağıtılarak işaretlenen yerleri kesmeleri istendi. Kesilen kâğıtlar belirtilen 3 renge boyanıp kartların her renginin bir anlamı olduğu belirtildi. Buna göre kırmızı renkli kart bir önceki oturumdan bu oturuma kadar geçen sürede günlük dijital oyun oynama süresinde artış olana verileceği söylendi. Katılımcılara yeterli süre verildikten sonra bütün kartlar toplandı. Katılımcılara aileler tarafından haftalık doldurulacak olan dijital uyku ve oyun süresi artarsa kırmızı, sabit kalırsa sarı ve azalırsa yeşil kart alacakları söylendi. Kendileri hazırladıkları için kar etkinliğinde oldukça eğlendikleri gözlemlendi.

Etkinlik 4: Dur, Planla ve Yap

Grup üyelerine Dur, Planla ve Yap etkinlik formu (EK-12) dağıtıldıktan sonra etkinlik formunda yer alan trafik lambası hakkında herkesin bilgisi olduğu ifade edilerek şu açıklama yapıldı:

Bilindiği üzere trafik lambaları araçların kaza yapmamaları için kavşaklar ve benzeri yerlerde çarpışmamaları için belirli bir düzende yanıp sönen ışıklardır. Bu lambalar üç farklı renkte olup kırmızı, sarı ve yeşildir. Sürücüler kırmızıda araçlarının frenine basarak dururlar, sarıda ayaklarını frenden çekerek kalkış için hazır hale gelirler ve son olarak yeşil yanınca da gaza basıp hareket ederler. Sizlerin de tıpkı sürücüler gibi hayatınızda durmanız, planlamanız ve harekete geçmeniz gereken sorunları vardır. Şimdi herkes var olan bir sorununu DUR yazan yerin karşısına yazarak kırmızı lambayı boyasın. Ardından

PLANLA yazan yere de o sorunun çözümünün ne olduğunu yazıp sarı lambayı boyasın. En son olarak da YAP yazan yere de bu çözümü nasıl gerçekleştireceğinizi yazıp yeşil lambayı boyayın.

Bu açıklama yapıldıktan sonra herkese yeterli zaman verildikten sonra etkinliği herkesin tamamlaması istendi. Etkinlik süresince üyeler gözlemlenerek gerekli yönlendirmeler yapıldı. Herkes etkinliği tamamladıktan sonra üyelerden gönüllü olanların etkinliği paylaşmasına fırsat verildi. Etkinlik sonunda yapılan paylaşımlarda özellikle problemin ne kısmına çoğu öğrencinin çok oyun oynuyorum, tablet oynuyorum, çözüm kısmına daha az oynamak ve neler yapılacak kısmına da artık günde en fazla 1 saat oynayacağım gibi açıklamalar yazmışlardı. Tüm bu açıklamalar göz önüne alındığında katılımcılarda grubun amacına yönelik bir aidiyet oluştuğu fark edildi.

Etkinlik 5: Şimdi Haberler

Grup üyeleri arasından okumasına güvenen gönüllü biri kura yöntemiyle seçilerek spiker olarak belirlendi. Grup üyelerinin karşısına geçen spiker kendisine verilen metni bir spiker gibi sanki haber sunarmışçasına akşamın dikkat çeken haberlerini sunmaya başladı. Gerçek bir haberden alıntı yapılan bu olayda grup üyelerinin arasında da popüler olan PubG isimli dijital oyunla aşırı zaman geçirerek kalp krizinden ölen bir Hindistanlı çocuk konu edilmekteydi.

Haber sunulurken katılımcıların çok dikkatli bir şekilde dinledikleri ve ses çıkarmadıkları fark edildi. Bir yandan da eğlendiklerini ifade ettiler. Sanki akşam evde babaları televizyondan haber izler duygusuna kapıldıklarını ifade ettiler. Özellikle haberin içeriğine yönelik sorular katılımcılara yönlendirildi. Katılımcılar bu oyunun aynı zamanda kendileri tarafından yoğun bir şekilde oynadıkları oyun olduğu için endişelendiklerini ifade ettiler. Katılımcılardan biri gece saat 3'te uyanıp bu oyunu oynadığını bundan sonra kalkmayacağını gün içinde kısa bir müddet oynayacağını belirtti. Bu ifade lider için oldukça üzücü bir öz açıklama olup psikoeğitim çalışmasının gerekliliğini teyit etmiş oldu. Diğer bir katılımcı bu oyundan dolayı ödevlerini yapmak istemediğini açıkladı. En ilgi çeken kısım da katılımcılardan birinin annemin telefonundan bu oyunu sileceğim demesiydi. Bu ifadeler psikoeğitimin amacına ulaşma yolunda ilerleyeceğinin sinyallerini verdiği için grup lideri için de önemli bir motivasyona sebep oldu. Etkinlik tamamlandığında öğrenciler haberin de gerçek olduğunu öğrendiklerinden yoğun bir yüzleşme yaşadıkları grup lideri tarafından fark edildi.

Lider oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını aldı ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgiler verdi.

III. OTURUM

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurdu. Bir öğrenci hastalandığı için katılamadı. Diğer öğrenciler eksiksiz bir şekilde katılım gösterdi. Grup lideri geçen hafta neler yapıldığına dair özet bir açıklama yaparak etkinliklerden nefes ve imajinasyon ile oturumu başlattı.

Etkinlik 6: Nefes ve imajinasyon tekniği

Katılımcılara eğlenebilecekleri bir etkinlik egzersiz yapacakları söylendi. Nefes egzersizleri için balon ve çiçek metaforları kullanıldı. Katılımcılara birer balon ve çiçek dağıtıldı. Grup üyeleri önlerindeki çiçeği derin bir nefesle içlerine çekip kokladılar. Nefesin karınlarına kadar gitmesini herkes deneyimlemesi özellikle gözlemlendi. Ardından herkes elindeki balona içindeki nefesi üfleyerek balonu şişirmeye başladı. Çiçekten koku aldılar içlerine çekerek, balona da kesik kesik üflediler. Lider de aynı hareketi yaparak katılımcıların kendisini gözlemleyerek yaparak yaşayarak deneyimlemelerini sağladı. Böylece doğru nefes alma tekniğini öğrenmiş oldular.



Resim 3: Oturum öncesi ısınma etkinliği

Etkinlik 7: Duygu bulmacası

Isınma egzersizlerinin ardından katılımcılara EK-15 *duygu bulmacası* formu dağıtıldı. Formda yer alan karışık bir takım duyguların olduğu ve en çok dikkatlerini çeken duyguları daire içine almaları istendi. Daha sonra bu duyguları bulmaca karesinde bulmaları istendi. Bu işlem devam ederken lider aralarda dolaşarak hangi katılımcının ne tür duyguları işaretlediklerini inceledi. Bununla katılımcıların hissettikleri hakkında bilgi edinmiş oldu. Yoğun olarak olumlu duygular olsa da öfke duygusunun birçok katılımcı tarafından işaretlenmiş olması katılımcıların oynadıkları dijital oyunların saldırgan içeriklere sahip olması ve oyun oynamaktan dolayı ailelerin onları engellemesi sonucu bu duygunun yoğun olarak yaşandığı ve etkinlikte seçilmiş olabileceği varsayıldı. Herkes favori duygusunu bulmacada bulduktan sonra bu duygu üzerine kısa bir konuşma yapıldı. Bu duyguyu neden hissettikleri, en çok ne zaman bu duyguya sahip oldukları ve bu duyguyla başa çıkmak için neler yapılabileceği hakkında konuşuldu. Bu paylaşım katılımcılar hakkında ileri sürülen varsayım büyük orandan doğrulanmış oldu. Bunun dışında olumlu duyguları da ne zaman hissettikleri üzerine konuşularak bu duyguyu yaşayabilecekleri durum ve zamanlar konusunda farkındalık kazandırılmış oldu. Son olarak diğer duygu listesindeki diğer duyguların da bulmacadan bulunması için etkinliği evde tamamlayabilecekleri belirtildi. Katılımcıların bulmaca etkinliğinde oldukça eğlendiklerini ifade ederek evde tamamlayıp bir sonraki oturumda formu getireceklerini söylediler.

Etkinlik 8: Duygu-Düşünce-İhtiyaç Listesi

Bu etkinlik daha çok anlatıma dayalı olduğu için lider beyaz tahta kullanarak bu etkinliği gerçekleştirdi. Grup lideri duygu, düşünce ihtiyaç listesi resimlerinin olduğu etkinlik kâğıtlarını katılımcılara sırayla dağıttı. Katılımcılar bir önceki etkinlik sayesinde duyguları önemli ölçüde tanımış oldular. Bu etkinlikte ise duygu düşünce davranış ilişkisini öğreneceklerdi.

Bu etkinliğe göre önce lider ABC tekniğini beyaz tahtada bir üçgen üzerinden açıkladı. Lider tahtaya bütün katılımcılar tarafından görülebilecek büyük bir üçgen çizerek üçgenin bir köşesine düşünce, bir köşesine duygu ve bir köşesine de davranış kelimelerini yazdı. Üyelere duygunun ne olduğu bir önceki etkinlikten açıklandığı hatırlatıldı. Benzer soru düşünce ve davranış için de sorularak örneklerle düşünce ve davranış kavramlarına açıklık kazandırıldı. Bu aşamadan sonra insan düşüncelerinin duyguları etkilediğini, duyguların

da davranışları etkilediği açıklandı. Bunu tahtada çizilen üçgen üzerinden anlatarak kavramlar somutlaştırıldı. Bu açıklamayı örneklendirerek üyelerin bu üçlü mekanizmayı kavramaları sağlandı. Verilecek örnek özellikle oyun bağımlılığı davranışı üzerinden verilerek amaçlı bir öğrenme sağlandı. Çalışmanın da kapsamı göz önünde bulundurularak saldırgan içerikli dijital oyunlar üzerinden hareket edildi. Dijital oyunlar oynarken engellendikleri bir davranışla karşılaştıklarında ne hissettikleri soruldu. Cevapların çoğu öfkeydi. Bu his devam ederken zihinlerinden ne tür düşünceler geçtiği soruldu. *Ailem oyun oynamamı istemiyor, istediğim gibi oynayamıyorum* gibi cevaplar geldi. Bu düşüncenin yerine olumlusunu koymaları istendiğinde ailem gerektiği kadar oynamamı istiyor dendi. Bu düşüncenin ne hissettirdiği sorulduğunda öğrencilerden biri ailem beni engellemiyor dedi. Peki, bu ne hissettiriyor sana dendiğinde katılımcı sevinçli cevabını verdi. Bunun sonucunda ise oynadığı süreyi azaltabileceğini söyledi. Bu etkinlik somutlaştırılarak öğrencilere aktarıldığı için etkisinin oldukça yüksek olduğu fark edildi.

Oturum özeti ve kapanış

Lider ABC etkinliğinden sonra oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını alarak bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verdi. Oturum sonunda üyelerle haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapıldı. Katılımcılardan ikisi kitabını bitiremediğine dair paylaşımında bulundu. Daha sonra üyeler arasında kitap değişimi gerçekleştirildi. Üyelere duygu bulmacası evde yapılmak üzere ödev olarak verildi. Katılımcıların oyun süreleri incelenerek motivasyon kartları süreye göre dağıtıldı. Son olarak katılımcılar oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırıldı.

IV. OTURUM

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurdu. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak bu oturumun ilk etkinliği olan halter etkinliği ile oturumu başlattı.

Etkinlik 9: Halter

Lider bugün ilk etkinliğin çok eğlenebilecekleri ve bir yandan da hareket kazanacakları bir ısınma etkinliği yapacaklarını açıkladı. Grup lideri katılımcılardan halka şeklini almalarını ve aralıklı bir şekilde kollarını yana açmalarını istedi. Üyeler rahat bir pozisyon aldılar. Lider herkesten kendisini dünyaca ünlü bir halterci olduğunu hayal etmesini istedi. Şimdi bir gösteri yapılacağını ve bütün dünyanın bu gösteriyi izlediğini belirtti. Böylece

katılımcıların etkinliğe olan ciddiyetinin arttığı fark edildi. Herkesin önünde çok ağır birer halter olduğu ve bunu kaldıranın dünya şampiyonu olacağını söyledi. Öncelikle herkesten derin bir nefes alış veriş yapmalarını istedi. Doğru nefes alışverişi önceki oturumda çiçek ve balon materyalleriyle gerçekleştirilmişti. Lider yavaşça eğilerek bütün gücünü toplayıp halteri yerden kaldırdı ve göğsünde tuttu, ardından bir hamle daha yaparak kollarını havaya kaldırarak halteri tuttu. Kısa bir süre şovunu yaptıktan sonra halteri yavaşça yere bıraktı. Katılımcılara nasıl yapacakları gösterildikten sonra şimdi sıra kendilerinde olduğu ifade edildi. Katılımcılar, liderin komutuyla hep birlikte izledikleri gösterinin aynısını yapmaya çalıştı. Egzersiz amaçlı olduğu için gerçek bir halter materyali kullanılmaması katılımcıların bir hayli eğlenmelerine sebep oldu. Birkaç kez tekrarlandıktan sonra etkinlik sone erdirildi.



Resim 4: Halter etkinliği

Etkinlik 10: Cam Kavanozu Doldurma

Isınma etkinliğinden sonra cam kavanoz etkinliğine geçildi. Oturuma getirilmiş materyaller olan cam kavanoz çakıl taşları, kum ve su masanın üzerine herkesin görebileceği şekilde dizildi. Cam kavanozun yanında bulunan çakıl, kum ve suyun kavanoza yerleştirilmesi istekli bir katılımcıdan istendi. Katılımcıdan masadaki malzemeleri kavanoza yerleştirerek dışarda malzeme kalmayacak şekilde etkinliği tamamlaması istendi. Katılımcı önce kumu sonra çakıl ve suyu koymayı planladığını belirtti. Kumları kavanoza doldurduktan sonra diğer malzemeler için az yer kaldığını söyledi. bu yüzden devam edemeyeceğini ifade etti. Başka bir gönüllü olup olmadığı gruba yöneltildi. Katılımcılar masaya gelmeden fikir vererek etkinliğe devam ettiler. Kimi sudan başlayarak, kimi de çakıldan başlayarak yapılabileceğine dair paylaşımlarda bulundu. Grup lideri bu paylaşımlardan sonra deneyerek etkinliği gerçekleştirmeyi önerdi.

Yeterli miktarda bulunan çakıl, kum ve su doğru bir strateji ile yerleştirilmediğinde kavanozda yer kalmayacağı açıklandı. Buna göre önce çakıl taşları konarak kavanozun dolup dolmadığı sorusu üyelere yöneltildi. Katılımcılar dolmadığını söyledikten sonra kavanoza bu defa kum doldurdu ve yine üyelere kavanozun dolup dolmadığını sordu. Katılımcılar hala yer kaldığını söyledikten sonra lider en son olarak da su yerleştirerek kavanozun tamamını doldurdu. Dışarıda başka malzeme kalmadığı ifade edildikten sonra katılımcılara bu etkinliğin neden yapıldığı sorusu yöneltildi. Katılımcılar bir tür beceri etkinliği, zeka oyunu gibi cevaplar paylaştılar. Alınan yanıtlara göre zamanın etkili kullanılması amacı üyelere aktarıldı.

Bunun bir tür zaman planlama ve yönetme etkinliği olduğu belirtildi. Eğer malzemelerin sırasının tersi yapılırsa malzemelerin bir kısmının dışarda kalacağı ve kavanozda yer kalmayacağı ilk katılımcının yaptığında görüldüğü ifade edildi. Bu somut deneyle katılımcılara zaman yönetiminin de buna benzediği anlatıldı. Eğer zamanını öncelikle dijital oyunlarla geçirirlerse gündelik diğer aktivitelerine zaman kalmayacağı, ancak günlük rutinlerini yaptıktan sonra dijital oyunla sınırlı sürede vakit geçirilirse doyum kazanacakları fark ettirildi. Bu açıklama sayesinde öğrencilerin dijital oyunların süresi ve sırasıyla ilgili bir zaman yönetimi becerisi kazandırılmış oldu.

Etkinlik 11: Yer Bulma Oyunu

Cam kavanoz etkinliğinden sonra bu oturumun son etkinliği olan yer bulma oyununa geçildi. Bu etkinlik için bir adet dünya küresi oturuma getirilmişti. Küre daire şeklinde

oturan grup katılımcıların ortasına bırakıldı. Lider bir ülke ismi söyleyerek herhangi bir katılımcıdan bu ülkenin yerini bulmasını istedi. Gönüllülerden biri kürede o yeri aramaya başladı. Zamanın etkin kullanılabilmesi için basit bir ülke ismi soruldu. Katılımcı kısa sürede istenen yeri buldu.

Katılımcıya şimdi onun bir ülke ismi söylemesi ve yanındaki arkadaşına verip bulması istendi. Böylece sırasıyla bütün katılımcılar süreci deneyimlemiş oldular. Katılımcılar etkinliğin sonunda devam etmek istediklerini söylediler. Ancak oturum süresi az kaldığı için bu etkinliğe aileleriyle devam edebilecekleri önerildi. Böylece dijital oyunlara bir alternatif olması açısından aile-çocuk ortak etkinliği olmuş oldu.

Lider oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını aldı ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verdi. Oturum sonunda haftalık hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapılarak katılımcılar arasında kitap değişimi gerçekleştirildi. Her katılımcıdan özellikle okuma saatini dijital oyunlara ayırdıkları saatlere denk getirmesi istendi ve oturum sonlandırıldı.

V. OTURUM

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını kontrol etti. Devam durumu değerlendirmesinden hemen sonra grup lideri bir önceki oturumda neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak bu oturumun ilk etkinliği olan maymunlar dansı ile oturumu başlattı.

Etkinlik 12: Maymunlar Dansı

Grup lideri üyelere bir tür ısınma etkinliği olan maymun dansı yapacaklarını açıkladı. Herkesten kendisini bir maymun gibi hayal etmesini ve maymunların ne tür özellikleri olduğuna dair bir soru yöneltti. Üyelerin çoğunun fikir birliğiyle taklit akrobatik hareketlere sahip oldukları şeklinde yanıtlar geldi. Katılımcılara maymunların dans edip etmedikleri sorulduğunda da buna benzer yanıtlar geldi. Bundan sonra grup lideri maymunların içlerinden nasıl gelirse o şekilde hareket ederek dans ettiklerini söyledi. Maymunların hoplamak, zıplamak, dönmek, takla atmak ve daldan dala uçar gibi atladıkları açıklandı. Daha sonra grup lideri "*Haydi, başlayalım*" diyerek hareketli bir müzik açıp katılımcılardan maymunlar gibi dans etmelerini istedi. Çocuklar birkaç dakika serbestçe istedikleri gibi dans ettiler. Daha sonra grup lideri müziği durdurarak; "*Şimdi yine dans edeceğiz ama bu sefer siz beni taklit edeceksiniz. Ben ne yaparsam aynısını yapacaksınız. Ardından şimdi de yaptıklarımın tersini yapacaksınız. Mesela ben sağ*

kulağımı tutarsam siz sol kulağınızı, ben sol ayağımla zıplarsam siz sağ ayağınızla zıplayacaksınız” dedi. Grup lideri birkaç kez örnek uygulama yaptıktan sonra müziği açarak etkinliği yeniden başlattı. Katılımcılar müzik eşliğinde belirlenen süre dolana dek içlerinden geldiği gibi hareket ederek oturuma ısındırılmış oldular.



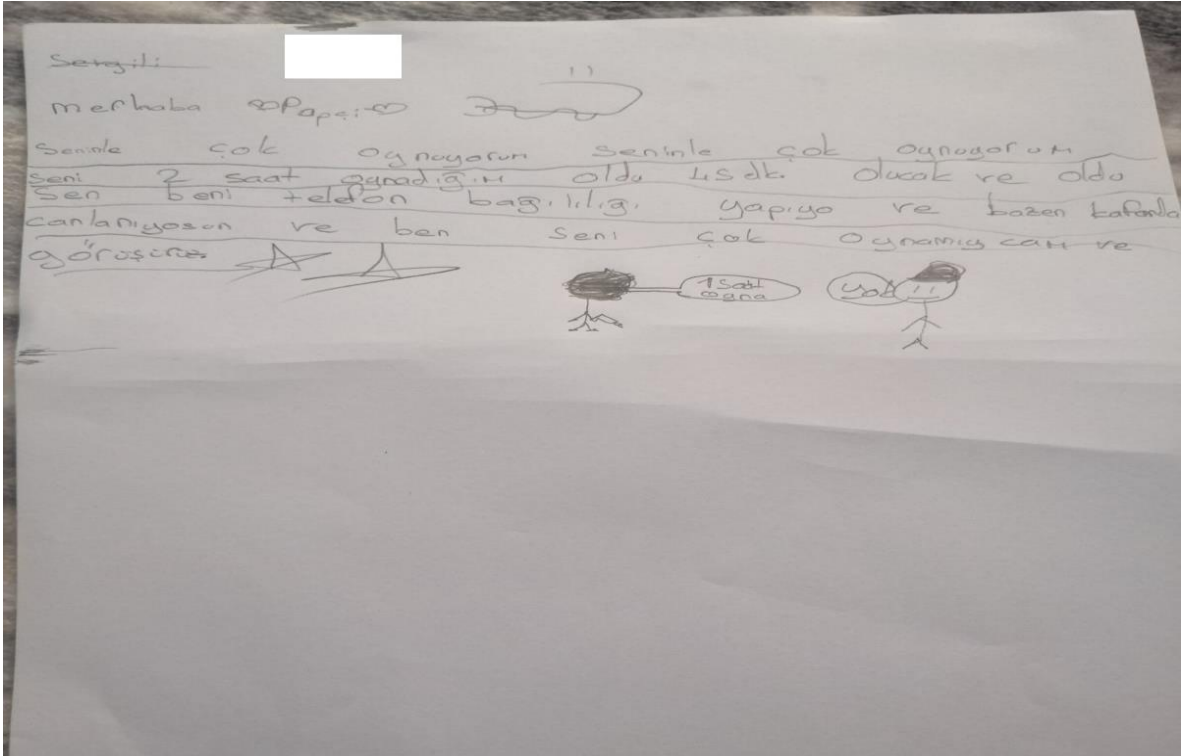
Resim 5: Oturum öncesi maymun dansı egzersizi

Etkinlik 13: Duyu Organlarım Konuşuyor

Isınma etkinliği olan maymunlar dansından sonra grup lideri katılımcılara farklı figürleri temsil eden kuklalar dağıttı. Her katılımcı rastgele farklı bir kukla seçti. Grup lideri bu kuklaların her birinin üyelere bir takım mesajlar vereceğini belirtti. Bu mesajların konusunun dijital oyunlarla ilgili olmasına dikkat edildi. Lider katılımcılara etkinliği şu şekilde açıkladı:

“Sevgili çocuklar herkes bir kukla seçsin ve onu eline giysin. Yapacağımız bu etkinlikte herkes elindeki kuklaya bir mesaj söyletecek. Bu mesaj dijital oyuna bağımlı olmayı bırakmakla ilgili olacak. Şimdi bu kukla bir el olsaydı dijital oyun hakkında size ne mesaj verirdi?” Daha sonra sırasıyla; *“Eğer bir göz olsaydı mesajı ne olurdu, ayak olsaydı ne derdi veya bir kulak olsaydı mesajı ne olurdu?”* diye katılımcılardan kısa mesajlar alındı. Bir tanesi örnek olarak konuşturulup katılımcılardan üretken cevaplarla kuklaları konuşturmaları istendi. Mesela eğer ayak olsaydı bu kukla şu mesajı verebilirdi: *“Sevgili sahip (kişinin kendi ismi de olabilir) ben senin benim üzerimde yürümen için sana hizmet etmekteyim. Benim görevim sana yürümeni ve güzel yerlere gidebilmeni sağlamak. Ancak sen beni evde esir tutup hiçbir yere gitmemektesin. Uzun saatler tabletinden oyun oynayıp*

beni hareketsiz bırakmaktasın. Böylece ben her geçen gün paslanmakta ve evde sıkılmaktayım. Lütfen dünyadaki güzellikleri görmem için bana izin ver' dedi. Sırasıyla her katılımcıdan grup önünde birçok organ konuşturularak kişilere dijital oyun konusunda geliştirdikleri bağımlılık fark ettirilmeye çalışıldı. Etkinlik tamamlandığında lider katılımcıların bu kukla etkinliğini bir hayli beğendiklerini fark etti. Oturum sonundaki değerlendirme formunda katılımcıların çoğunun en beğendikleri etkinliğin bu olduğunu yazması bu kanıyı doğruladı.



Resim 6: Katılımcının duyu organlarıyla konuşması paylaşımı

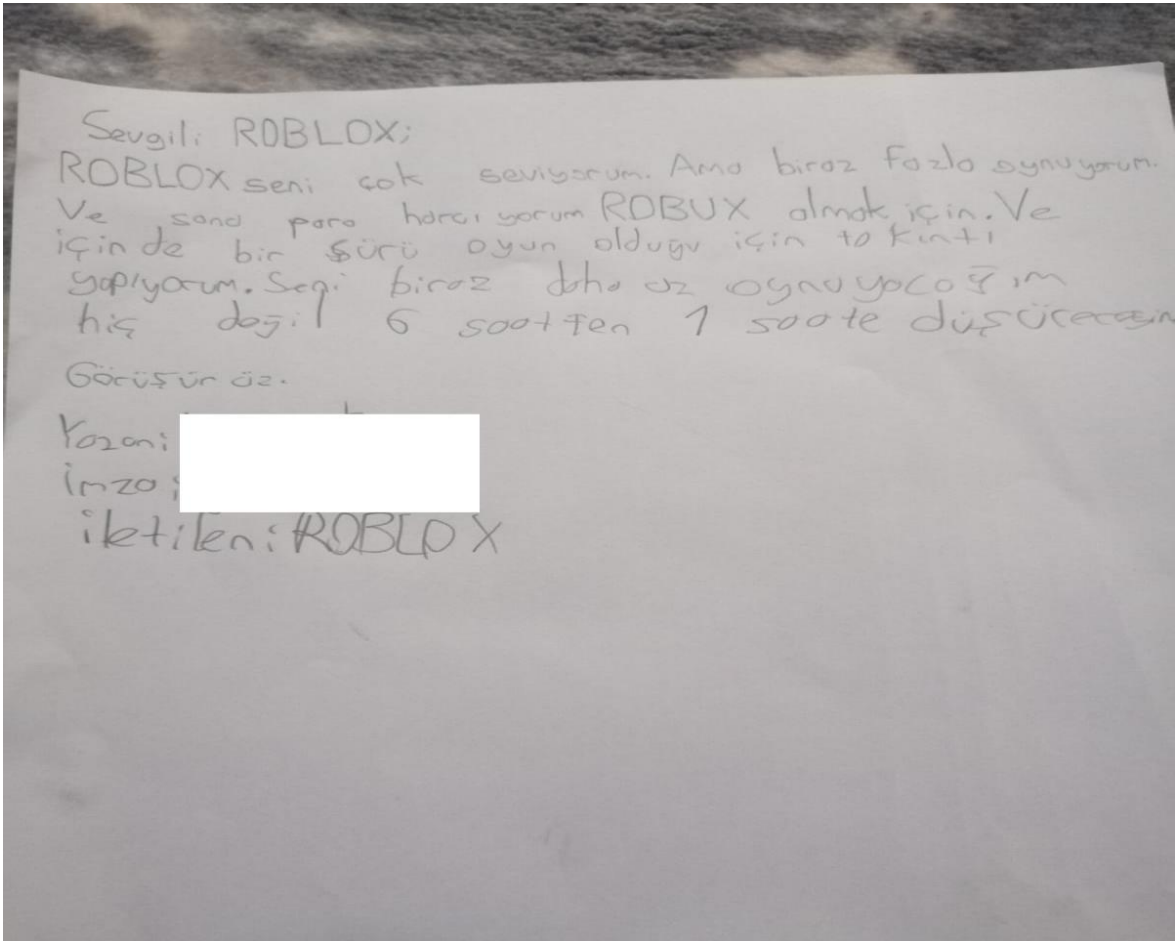
Etkinlik 14: Terapötik öykü (Kırmızı çekici)

Grup lideri şimdi de günün son etkinliği olan bir hikâye etkinliği gerçekleştireceklerini açıkladı. Bu hikâyenin isminin Kırmızı çekici olduğunu ifade etti. Bunun için her katılımcının oldukça sessiz bir şekilde bu hikâyeyi dinlemeleri gerektiğini açıkladı. Bu hikayenin sonunda katılımcılara bir takım sorular yönelteceğini vurgulayarak katılımcıların dikkatlerini toplamalarını sağladı. Böylece katılımcılarda bir merak duygusu uyandı.

Hikâyenin konusu katılımcılarda problem çözme becerisi kazandırmak için davranış değişikliğini odaklayan terapötik öykü idi. Bu öykü terapötik öykü okuma kurallarına uyularak davranış değiştirme ve problem çözme becerisini hedeflemekteydi.

Oturum özeti ve kapanış

Grup lideri beşinci oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden etkinliklere ve bu oturuma dair duygularını alarak bir sonraki oturum hakkında katılımcılara ön bilgi verdi. Oturum sonunda üyelerle haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yaptılar. Daha sonra üyeler arasında kitap değişimi gerçekleştirildi. Üyelere ebeveynleri tarafından doldurulacak dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtıldı. Son olarak da katılımcılar oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak lider tarafından beşinci oturum sonlandırıldı. Katılımcılar özellikle maymunlar dansını çok sevdiklerini ve ayrılmadan bir daha yapmak istediklerine dair istekte bulundular. Son olarak kısa bir maymun dansı tekrar edildikten sonra katılımcılar sınıflarına gitmek üzere grup lideri tarafından yolcu edildiler. Bütün katılımcıların sevinçli bir şekilde oturumdan ayrıldıkları fark edildi.



Resim 7: Katılımcı paylaşımı

VI. OTURUM

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurarak sadece bir katılımcının oturuma gelemediği öğrendi. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak etkinlikleri başlattı. Oturuma, ısınma etkinliklerinden hayal kurma tekniği kullanılarak ağaç oyunu isimli bir etkinlik ile başlandı. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler oturum öncesini enerjilerini atarak rahatlar ve oturumun yüksek bir enerji ile devam etmesine yardımcı olur.

Etkinlik 15: Ağaç Oyunu

Grup lideri, katılımcılardan gözlerini kapatarak kendilerini ormandaki bir ağaç gibi düşünmeleri istedi. Herkesten gözlerini kapatmasını istedikten sonra hafif bir fon müzik açıldı. Katılımcılardan bu ağacın dallarını hayal etmeleri istendikten sonra şu açıklama lider tarafından yapıldı:

Sevgili çocuklar, şimdi tüm ağaçlar güneşe daha yakın olmak için dallarını yukarı doğru uzatsın. Kollarınızı yukarı doğru uzatınız. Dallar yukarı doğru kalksın. Şimdi hafif bir rüzgârın estiğini hayal edin. Dalların sağa ve sola doğru gidip gelerek hareket ettiğini düşünün.

Katılımcılar kollarını yana doğru sağa ve sola hareket ettirirken bir yandan da lider eylemleri kendisi yaparak katılımcıların kendisini takip etmesini sağladı.

Şimdi hafif bir yağmurun yağmaya başladığını hayal edin. Yağmurlardan saklanmaya çalışan yapraklarınız aşağı doğru eğilmektedir.

Lideri izleyen katılımcılar kollarını ve ellerini aşağı doğru indirdi.

Şimdi de yağmur dindi ve güneş yavaşça bulutlar arasından kafasını çıkardı.

Kollar yanlara doğru hafifçe gerdirildi. Havanın mis gibi koktuğu ve ağacın bu havayı bütün yapraklarıyla derinden soluduğu söylenerek sona gelindi. Katılımcılar nefeslerini içine çekerek hafifçe bırakarak etkinlik sonlandırıldı.

Etkinlik 16: İp

Grup üyeleri halka şeklinde pozisyon aldılar. Lider elinde tuttuğu bir yumak ipliği katılımcılardan birine fırlattı. Katılımcıdan istediği arkadaşına ipi fırlatmasını istedi. Elinde ip olmayan kişi kalana dek sırasıyla her katılımcı bir diğerine ipi fırlattı. En son kişi ip yumağını elinde tuttu. Lider bu kişiden elindeki iple birlikte kalkıp kendisiyle yemek

yemeğe gelmesini istedi (her katılımcıya farklı bir teklifte bulunuldu: birine at binmeye gidelim, bisiklet sürelim vb.). Ancak grup lideri katılımcıdan bunu arkadaşları olmadan tek başına yapmasını istedi. Katılımcı kalkarak birkaç adım attıktan sonra diğer arkadaşının elinde olan ipin gerildiğini fark ettirdi. Zorladıkça arkadaşının hareket etmekte zorlandığını ve kendisine çektiğini fark etti. Lider kural gereği katılımcının arkadaşını kaldırmadan gitmesini istedi. Katılımcılar birkaç girişimden sonra ipten dolayı hareket edemediklerini söylediler. Lider sırasıyla her bir katılımcının süreci deneyimlemesini sağladı. Böylece herkes birbirine bağlı olduğu için hareket alanının kısıtlı olduğunu fark etti. Lider bu ipin engelleyiciliği gibi hayatta bazı şeyleri yapmaktan bizi engelleyen şeylerin ne olduğu üzerine katılımcılarla karşılıklı paylaşımda bulunarak otururum sonlandırdı. Bu etkinlikte katılımcılardan oldukça eğlendikleri fark edildi.



Resim 8: İp etkinliği

Etkinlik 17: Mutlu Köy

Bu etkinlik araştırmacı tarafından yazılan terapötik bir hikâyeden oluşmaktadır. Öykü bir kurgu olup çocukların dijital oyun bağımlılığı problemini iyileştirme amaçlı yazıldı. Buna göre çok mutlu olan köy halkı metaforik olarak ifade edilen dijital unsurların köye girmesiyle insan ilişkilerinin ve çocukların davranışlarında olumsuz değişimler yapmıştır. Köy halkı bu olumsuzluğu fark edip çare arayarak eski mutlu dönemlerine dönmek istemektedirler. Sonuç olarak bu teknolojik unsurlarla olan ilişkilerini makul seviyeye çekerek eski mutluluklarını yakalarlar. Böylece öykü aracılığıyla çocuklarda davranış değişikliği meydana getirmeye yönelik iç motivasyon harekete geçirilmeye çalışılır.

Grup lideri içeriği çocuklara açıklamadan ilgilerini çekecek bir öykü okuyacağını ve çok seveceklerini açıkladı ve herkesin dikkatle dinlemesini istedi. Öykü bittikten sonra sorularla öykünün anlaşılabilirliğinin tespit edileceği söylendi. Öykü için ayrılan sürede okuma tamamlanarak herkesin ilgiyle dinlediği gözlemlendi. Katılımcılara köye gelen misafirlerin kim olduğu, çocuklarının neler olabileceği üzerine sorular yöneltildi. Bazı katılımcılar televizyon, bilgisayar ve cep telefonu gibi doğru yanıtlar verdiler. Bu da öykünün vermek istediği mesajın alındığını gösterdi. Çocuklar bu öyküyü çok sevdiklerini ifade ettiler.

Oturum özeti ve kapanış

Lider oturumu özetleyerek grup üyelerinden duygularını alarak bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verdi. Oturum sonunda katılımcılarla haftalık okunan öykü kitabı hakkında paylaşım yapılarak kitap değişimi gerçekleştirildi. Katılımcılara oyun sürelerine dair formları göz önünde bulundurularak motivasyon kartları dağıtıldı. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırıldı.



Resim 9: Oturum sonu paylaşımları

VII. OTURUM

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını katılımcıları eksiksiz olarak doldurdu. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak bu oturumun ısınma egzersizi olan robot etkinliği ile oturumu başlattı.

Etkinlik 18: Biz Robot Değiliz

Grup lideri katılımcılardan rahat bir pozisyon alarak halka şeklinde durup yönergeleri takip etmelerini istedi.

Lider kendisinin bir robot uzmanı olduğunu ve üyelerin de birer robotu canlandıracağını açıkladı. Lider kısaca robotlar hakkında bilgi vererek robotların kendi istedikleri biçimde değil, başkalarının onları programladığı biçimde çalıştıklarını vurguladı. Ardından herkese bir takım komutlar vermeye başladı. Örneğin; *iki adım ileri, bir adım geri, çök, kalk, saçını kaşı, yavaşça yürü, kollarını havaya kaldır* gibi. Grup lideri aslında dijital oyunlarda da verilen bir takım görevlerin yerine getirildiği farkındalığı sağlamaya çalıştı. Daha sonra grup üyelerinde farkındalık oluşturmak için şu sorular yöneltildi:

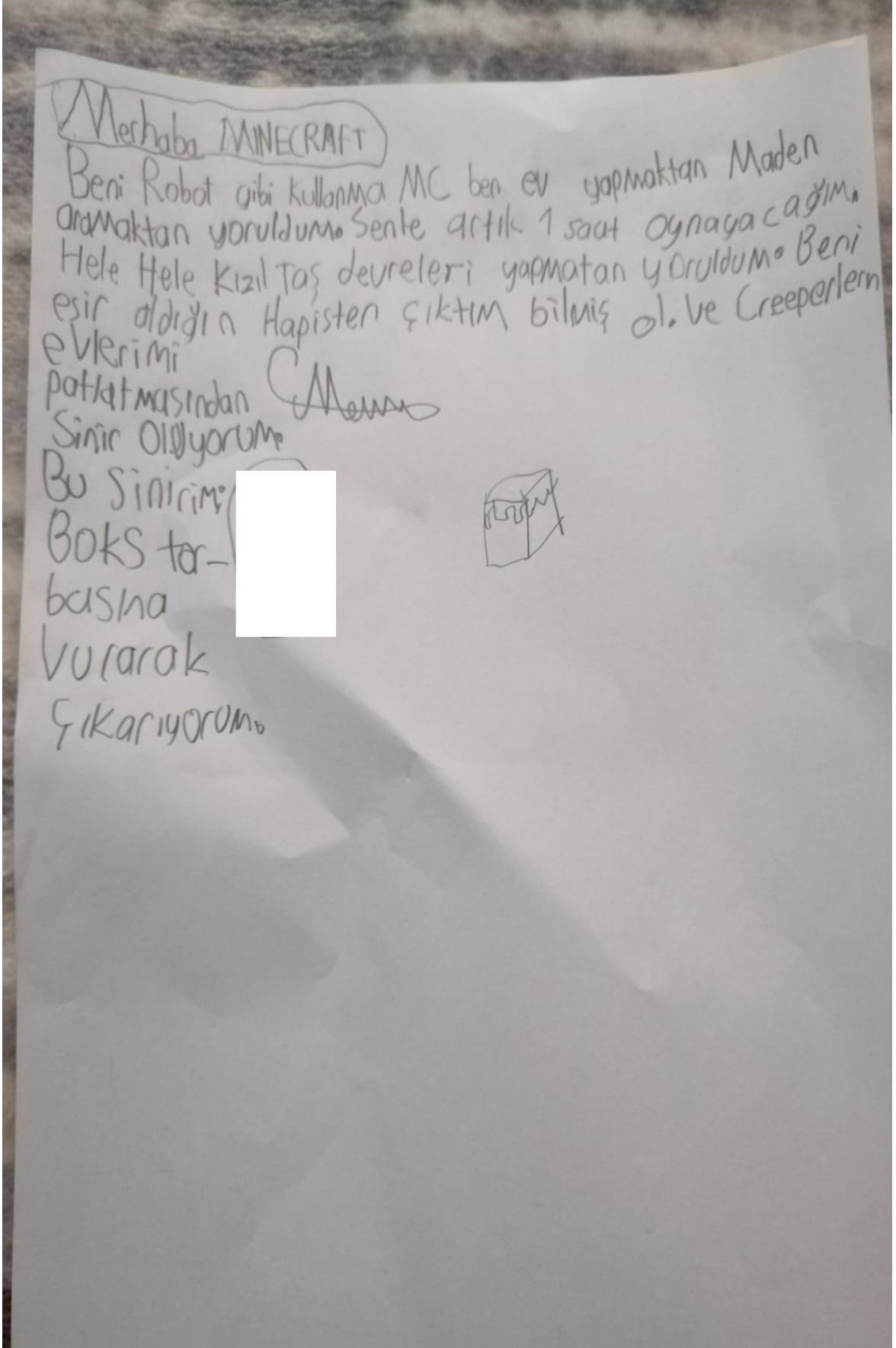
Robot olarak herhangi bir seçim hakkınız var mıydı?

İnsanların kendi davranışları hakkında seçme özgürlüğü var mıdır?

Birilerinin sizden istediği biçimde davranmanızı istemesi nasıl bir duygu?

Nasıl davranacağınızı seçme özgürlüğünüz olduğunda ne tür duygular hissediyorsunuz?

Bu sorulara yönelik verilen cevapların çoğunluğu bir robot olmak istemediklerine dair yanıtlardı. Bir katılımcı kendisini oyunların yönettiği için kötü ve kullanılmış hissettiğini açıkladı. Diğer bir katılımcı ebeveynlerinden çok oynadığı oyunlarla zaman geçirdiğini dolayısıyla bir robot gibi yönlendirildiğini belirtti. Sadece bir katılımcı robot olmanın iyi yönlerinin de olduğuna dair bir paylaşımda bulundu. Bir başka katılımcı bu arkadaşına robotu yönetenin insan olduğu şeklindeki paylaşımı özellikle dikkat çekti. Son olarak bir katılımcı bundan sonra sadece günde 1 oyun oynayarak kendisine hâkim olacağı kararını verdiğini ifade etti. Bu etkinlik katılımcıların bir tür yüzleşme yöntemi ile kendilerini bir robot aracılığıyla dışsallaştırma imkânı elde ettiler. Son katılımcının bir oyunla sınırlandırma isteği yüzleştirmenin başarısını kanıtlar nitelikteydi. Daha sonra katılımcılara sırada bir boyama etkinliği olduğunu açıklayarak robot etkinliğinin sona erdiğini belirtti.



Resim 10: Katılımcının dijital oyuna mektubu

Etkinlik 19: Günümün Renkleri

Grup lideri robot ısınma etkinliğinden sonra *Günümün Renkleri* isimli etkinliğin yer aldığı EK-21 formunu katılımcılara dağıttı. Bu etkinlikte yer alan dairesel bir zaman göstergesi yer almaktaydı. Altta da dikdörtgen kutucuklar içerisinde farklı üyelerin günlük rutin olarak geçirdikleri zamanlarının ismi yer almaktaydı. Bunlar uyku, okul, yemek, ödev, sokak ve TV-Oyun şeklinde belirlendi. Katılımcıların kullanabilmesi için halkanın ortasına bir kutu boya kalemi bırakıldı. Herkes farklı renkte boya kalemlerini paylaşımlı bir şekilde kullanarak boyama etkinliğini gerçekleştirmeye başladı. Her kutucuk farklı bir renge boyandı. Ardından üyeler dairesel zaman göstergesinin içini uygun kutucuğun renkleriyle boyadılar. Böylece bu grafikten çocuklar hangi rutinleri ile ne kadar zaman geçirdiklerini eğlenceli bir oyunla fark ettirilmiş oldu. Katılımcıların bu boyama etkinliğini severek ve eğlenerek etkileşimli bir şekilde gerçekleştirdiler.

Etkinlik 20: Kamp Kurma

Üyelerden hep birlikte bir tatil için aileleriyle birlikte kampa gittiklerini varsaymaları istendi. Herkes yanına alacağı kamp malzemelerinin ne olacağına dair kendilerine verilen formda (EK-22) yazılı materyal isimlerinden seçim yapmaya başladı. Karşılıklı ikişer adet malzemelerden birini seçebilecekleri açıklandı. Seçtikleri malzemeyi boya kalemiyle işaretlediler. Bu malzemeler birbirlerine alternatif olup biri daha çok doğa ile iç içe olmayı sağlayan malzeme olup diğeri teknolojik bir aletti. Örneğin radyo-tablet veya telefon-düdük vb. Her üye bu seçimi yaptıktan sonra bireysel seçimler üzerine konuşuldu. Katılımcıların bir kısmı yoğun olarak doğa malzemelerini diğeri bir kısmı da yoğunlukla dijital malzemeleri boyadıkları görüldü. Bundan sonra gerçekten kampa gittikleri varsayılarak gerçek bir kamp çadırı kurduruldu. Katılımcıların işbirliğiyle kurdukları çadır ile oldukça eğlendikleri fark edildi.

Oturum özeti ve kapanış

Lider oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını aldı ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verdi. Katılımcılardan birkaçı okuma kitaplarının hoşlarına gittiğini belirttiler. Üyelere ebeveynleri tarafından doldurulacak dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtıldı. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırıldı.

VIII. OTURUM

Grup oturumu daha önceden öğrenilen doğru nefes alıp verme etkinliği ile başlatıldı. Grup lideri herkesten önceki oturumlarda gerçekleştirilen balon ve çiçekler ile nefes alma egzersizini hatırlamalarını istedi. Başlarken sanki ellerinde çiçek ve balon varmışçasına hayal etmelerini ve nefes almalarını istedi. Birkaç dakikalık nefes egzersizinden sonra öfke yastığı etkinliğine geçildi.

Etkinlik 21: Öfke Yastığı

Grup lideri, katılımcılardan yastık amaçlı kullanılacak minderleri üst üste koymaları istedi. Oyun terapisi odasının bir kenarında biriktirilen minderler öfke köşesi olarak belirlendi. Katılımcılardan gönüllü olandan başlayarak harekete geçildi. Katılımcıya kendisini öfkeliendiren bir durumu hayal etmesi veya gözünün önüne getirmesi istendi. Katılımcılara sadece bu minderlere yönelik öfkesini istediği şekilde yansıtabileceği söylendi. Grup lideri özellikle bir yönlendirmede bulunmadan katılımcının içinden geçtiği gibi davranmasını istedi. Tekme, yumruk, kafa vb. tamamen katılımcının isteğine bırakıldı. Katılımcılara bir tek arkadaşlarına zarar vermemeleri hatırlatıldı. Bu etkinlik bütün katılımcılara deneyimletildikten sonra mektup etkinliğine geçildi. Katılımcılar oturum sonundaki değerlendirme formuna en çok eğlendikleri etkinlik olarak minder etkinliğini işaretlediler.

Etkinlik 22: Mektup

Grup üyelerinden dijital ortamda en yoğun zaman geçirdikleri oyunun ismine hitap ederek bir mektup yazmaları istendi. Bu mektubun içeriğinde başladıkları psikoeğitim programından bahsedilerek artık davranış değişikliğine gideceklerini ve oyunda geçirdikleri süreyi düşüreceklerini yazmaları açıklandı. Üyelere A4 kâğıtlar dağıtıldıktan sonra yeterli süre verilerek dijital oyuna yönelik bir mektup yazmaları istendi. Süre bittikten sonra isteyen kişiler mektuplarını gruba okuyarak duygularını ifade ettiler. Katılımcılardan bazıları paylaşmak istemese de çoğunluğu paylaşmada istekliydiler. Katılımcılardan biri ben diliyle oynadığı oyunla konuşmuşçasına anlaşma yaptığı ve bu mektubu odasının duvarına asacağını ifade etti.

Grup lideri oturumu özetleyerek katılımcıların duygularını aldı ve hikâye kitabı hakkında konuşma yapıldı. Motivasyon kartları dağıtılarak oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurduktan sonra oturum sonlandırıldı.

Merhaba browl stars seni çok fazla oynuyor
olabilirim sen tüm çocuklara bir iyilik
yapıp mesela ders zamanı oynayamassın
işte yatma zamanı oynayamassın sibi
içerikler çıkartmanı talep ediyorum
sevgilerle

Resim 11: Katılımcının Browl Stars oyununa mektubu

IX. OTURUM

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurdu. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak etkinlikleri başlattı.

Etkinlik 23: 20-20-20 Kuralı

Grup üyelerinden ayağa kalkmaları istedikten sonra şu açıklamaya yaparak etkinliği başlattı: *Herkes rahat hareket edebileceği bir pozisyon alsın. Kollarınızı yana doğru açın. Şimdi yukarı doğru kaldırın. Hafifçe yere doğru kollarınızı indirerek ayak parmak uçlarına dokunmaya çalışın. Ayaklarınızı hareketlendirmek için bir adım ileri, bir adım geri, bir adım sağa bir adım sola atın. Şimdi de kafanızı bir sağa bir sola, bir öne bir arkaya hareket ettirilerek boynunuzu esnetin. Son olarak gözlerinizi bir sağa sola, bir yukarı bir aşağı hareket ettirin.*

Grup lideri katılımcılara bu etkinliği her oyun oynadıkları zamanda 20 dakikadan sonra gerçekleştirmeleri gerektiği belirttikten sonra dijital termometre etkinliğine geçildi.

Etkinlik 24: Dijital Termometre Ölçümü

Grup lideri tarafından hazırlanan bir termometre resmi iç kısmı kesilerek ortası boşaltıldı. Altına kırmızı renkli bir karton konarak dereceler arasında aşağı yukarı hareket ettirilerek nasıl puanlama yapılacağı öğretildi. Grup üyelerinden ilk oturumdan son oturuma kadar dijital oyunlarla geçirilen süreye denk gelen dereceye uygun olarak kırmızı kartonun hareket ettirilmesi istendi. Kartonun hareket ettiği mesafenin ilk ve son kısmı işaretlendi. Böylece üyeler oturumlar boyunca dijital oyun bağımlılığı açısından kendilerindeki değişimi somut olarak gözlemlemiş oldular. Katılımcılar eğlenerek zamansal değişimlerini fark etmiş oldular.

Etkinlik 25: Haydi Uçabilirsin

Katılımcılardan sessiz bir şekilde daha önceki öykü etkinliklerine benzer bir okuma yapılacağı açıklandı. Hikâye bittikten sonra katılımcılara sorular yöneltildi. Katılımcılar teknoloji hakkında öğrendikleri etkinlikleri evde her zaman yapabileceklerini bu hikâyeden anladıklarını ifade ettiler.

Grup lideri oturumu özetleyerek katılımcıların duygularını aldı ve hikâye kitabı hakkında konuşma yapıldı. Bir sonraki oturumun son oturum olduğu özellikle hatırlatılarak psikoeğitimin sonlandırılması konusunda katılımcılar hazır hazırlandı.

X. OTURUM

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurduktan sonra geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak etkinlikleri başlattı.

Etkinlik 26: Kartal gibi uç, kanguru gibi zıpla

Lider şu komutlarla ısınma etkinliğini başlattı: “*Haydi çocuklar şimdi gelin bazı hayvanları taklit edelim. Önce kartal olalım. Kollarımızı yana doğru açalım, ayak topuklarımızı kaldıralım ve parmak uçlarımızda sabit durmaya çalışalım. Tıpkı bir kartal gibi gökyüzünde uçuyormuşçasına özgürlüğü hissedelim. Gökyüzünün tertemiz havasını burnumuzdan alıp içimize doğru yavaşça çekelim. Aldığımız nefesin karnımıza kadar indiğini ve sonra da yavaşça nefesimizi ağızımızdan dışarı kesik kesik bırakıyoruz. Sonra da kartalın yukarıdan aşağı kanatlarını sabit tutarak süzüldüğünü hayal edin. Siz de kartal gibi yeryüzüne doğru indiğinizi düşünüp ayaklarınızı yere sabit basın.* Bu telkinlerle üyeler ısınma hareketini gerçekleştirmiş olduktan sonra bir sonraki etkinliğe geçildi.

Etkinlik 27: Merdiven

Grup lideri katılımcılara *Merdiven* formunu (EK-15) dağıtarak formda yer alan merdiveni bu psikoeğitim programından aldıkları fayda derecesinde boyamalarını istedi. Ne kadar çok fayda görmüşlerse o kadar basamak sayısınca boyamalarını belirtti. Tanınan süre sonunda katılımcıların farklı sayıda basamakları farklı renklerle boyadıkları fark edildi. Çoğunluğun merdivenin tamamını boyadığı gözlemlendi. Bundan sonra sevgi bombardımanına geçildi.

Etkinlik 28: Sevgi bombardımanı

Bu etkinlik son oturumda üyelerin olumlu geri bildirimlerle ayrılmaları için gerçekleştirildi. Katılımcılar birbirleri hakkında hep olumlu ifadelerde bulunarak konuşmayan kimse kalmayana dek etkinlik devam ettirildi. Özellikle son etkinlik olmasından ötürü duygu dolu anlar yaşandı bu oturumda.

Grup lideri oturumu özetleyerek katılımcıların duygularını aldıktan sonra psikoeğitimin tamamlandığına dair bir konuşma gerçekleştirdi ve herkese teşekkür etti. Bu psikoeğitimin katılımcıların hayatları boyu bilinçli bir öz kontrolle teknoloji ile olan ilişkilerini düzenlemelerine dair temennide bulunuldu. Program Değerlendirme Formunu (EK-27) doldurtularak program sonlandırılmak üzere bütün katılımcılar ve grup lideri vedalaştılar.



Resim 12: Sevgi bombardımanı kukla etkinliği

3.6.3. Aile Bilgilendirme Oturumu 2

Psikoeğitim programı tamamlandıktan sonra ebeveynler ile uzlaşılan zaman diliminde aile oturumunun sonucusu düzenlendi. Bu oturumda bütün ebeveynlere psikoeğitim programının bütün oturumları hakkında genel değerlendirmeler ayrıntılı bir şekilde sunuldu. Katılımcıların süreç içindeki değişimleri hakkında bilgilendirmede bulunulduktan sonra ebeveynlerin de süreç içindeki gözlemlerine dair düşünceleri ve çocuklardaki değişim hakkında paylaşımında bulunmaları sağlandı. Ebeveynlerin bundan sonraki süreç için izleyecekleri yol hakkında önerilerde bulunularak alternatif oyunlar için çocuklara alan açmaları konusunda uyarılarda bulunuldu. Ebeveynler çocuklarını her yönüyle kabul etmeleri, onlarda davranış değişikliği oluşturmak istenirse ilk önce kendilerinin değişerek örnek olmaları konusunda bilgilendirildi. Onlardan rol model olup çocukların bu dönemde

en çok çevrelerini gözlemleyerek davranış edindikleri ve bu davranışı alışkanlık haline dönüştürdükleri konusunda detaylı örneklendirmeler yapıldı. Ebeveynlerin yaptıkları geri bildirimlerden bazıları şu şekildeydi;

Çocuğum artık günde 1 saatten fazla oynamıyor.

Çocuğumun dijital oyun oynama süresinde kısalma oldu.

Çocuğum dijital dünya ile orta düzeyde zaman geçiriyor.

Çocuğum öyküleri çok beğendi.

Motivasyon kartlarının çocuğumun değişiminde olumlu bir etkisi oldu.

Çocuğum eskisinden daha çok ben ve babasıyla zaman geçiriyor.

Çocuğum evde kitap okumaya daha fazla zaman ayırmaya başladı.

Önceden çocuğumla ortak etkinlik yapmayarak bencillik etmişim.

Bundan sonra çocuğum varken cep telefonumla daha az zaman geçireceğim.

Bu psikoeğitime benzer çalışmaların devam etmesini istiyorum.

Yapılan paylaşımların olumlu ve öz eleştiri içerikli olması psikoeğitim programının amacına ulaştığına dair bir kanıt sunmakta olması lider üzerinde oldukça olumlu bir intiba uyandırdı. Ebeveynlerin doldurmaları gereken psikoeğitim grubu değerlendirme formu doldurtularak varsa soruları yanıtlandırıldıktan sonra bütün ebeveynlere bu psikoeğitime sundukları katkıdan dolayı teşekkür edilerek seminer sonlandırıldı.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada kullanılan psikoeğitim programının etkililiğine dair elde edilen verilerin analizlerine ve bu istatistiksel sonuçların araştırmanın hipotezlerine ne düzeyde uygun olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen 10 haftalık bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Aşağıda bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerine olan etkisine ilişkin analizlerden elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

4.1. Dijital oyun bağımlılığına ilişkin bulgular

Yapılan analizler sonucunda dijital oyun bağımlılığına ilişkin verilerin iki faktörlü ANOVA ön varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 13

Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Deney ve Kontrol Grubu Açısından Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Deney	10	62,70	10,63	10	45,30	9,26	10	40,70	10,17
Kontrol	10	66,90	10,60	10	61,20	11,24	10	67,90	8,98

Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (BOBÖ) öntest-sontest-izleme testi puanlarının deney ve kontrol grupları betimleyici istatistik açısından incelendiğinde, deney grubu için öntest puan ortalamasının $X = 62.70$, sontest puan ortalamasının $X = 45.30$ ve izleme testi puan

ortalamasının $X= 40.70$ olduğu; kontrol grubu için ise öntest puan ortalamasının $X = 66.90$, sontest puan ortalamasının $X = 61.20$ ve izleme testi puan ortalamasının $X = 67.90$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubunun bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamaları ön test puanları ile karşılaştırıldığında son test ve izleme testleri puan ortalamalarında belirgin bir azalma fark edilmektedir. Kontrol grubu açısından ise bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalamalarında ön test ile karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarında çok düşük düzeyde bir azalma olmasına rağmen izleme testi puan ortalamaları tekrardan artarak ön test puan ortalamalarından daha yüksek bir ortalamaya erişmiştir. Betimsel analiz tablosundaki bu bulgulardaki puan ortalamalarının artma veya azalması hakkında çıkarımda bulunmak mümkün olmakla beraber bu farkın anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için ANOVA testleri sayesinde elde edilmiştir.

Varsayımları karşılanan veri setinin iki faktörlü ANOVA testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 14

Oyun Bağımlılığı Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>	Kısmi Eta-Kare
Gruplararası	2380,950	19				
Müdahale(Deney-Kontrol)	1242,939	1	1242,939	19,660	,000	,522
Hata	1138,011	18	63,223			
Gruplarıçi	6290	20				
Zaman(Öntest-Sontest- İzleme)	2668,050	1	2668,050	16,546	,001	,479
Müdahale*Zaman	638,450	1	4,245	7,189	,015	,285
Hata	2902,500	18	161,250			
Toplam	8670,95	39				

ANOVA tablosunda verilen kısmi eta-kare (partial eta-squared) değeri. 479 olarak bulunmuştur. Bu değerden yola çıkarak bilgisayar oyun bağımlılığı bağımlı değişkenindeki çeşitliliğin %47,9'unun zaman değişkeni tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tablo 15

Oyun Bağımlılığı Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks' Lambda (λ) İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları

Etki	Wils' λ	Sd	F	p	η^2	Güç
Zaman	,457	2	10,096	,001	17,00	,543
Zaman*Müdahale	,408	2	12,333	,000	17,00	,592

Tablo 14'te verilen varyans analizi incelendiğinde oyun bağımlılığının zaman için, Wilks' $\lambda=.457$, $F(2,38) = 10.096$; $p<.001$ ve zaman*müdahale etkileşimleri için de $\lambda=.408$, $F(2,38) = 12.333$; $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan katılımcıların kontrol grubu katılımcıları ile karşılaştırıldığında işlem öncesi, sonrası ve izleme sürecinde oyun bağımlılığı düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimlerin anlamlı olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasındaki işlem öncesi öntest, işlem sonrası son test ve işlemden 3 ay sonra uygulanan izleme testlerinden elde edilen veriler arasındaki bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 16

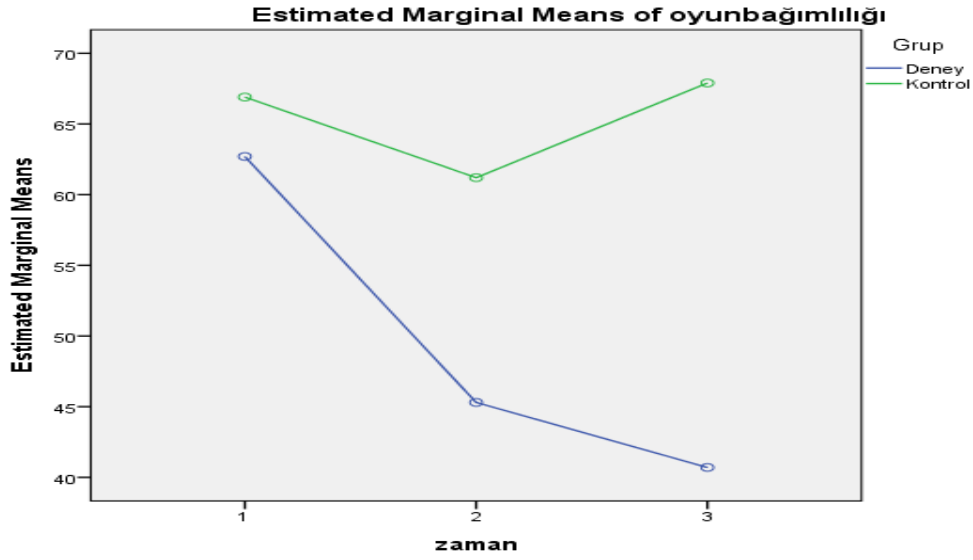
Deney ve Kontrol Gruplarının Dijital Oyun Bağımlılığı Ön-Son ve İzleme Testleri Puan Ortalamalarının İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Post-Hoc Analiz Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Öntest	Sontest	İzleme	Öntest	Sontest	İzleme
		Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
		Fark I-J	Fark I-J	Fark I-J	Fark I-J	Fark I-J	Fark I-J
Deney	Öntest		17.400*	22.000*	-4.200		
	Sontest	17.400*		4.600		-15.900*	
	İzleme	-22.000*					-27.200*
Kontrol	Öntest	4.200				5.700	-1.000
	Sontest		15.900*		-5.700		-6.700
	İzleme			27.200*	1.000	6.700	

Tablo 15'te Bonferroni uyumlu Post-Hoc testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ön test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları ($X = 62.70$) ile son test ($X = 45.30$) ve izleme testi puan ortalamaları ($X = 40.70$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubunun son test puan ortalamaları ($X = 45.30$) ile izleme testi puan ortalamaları ($X = 40.70$) arasındaki farkta ise izleme ölçümü lehine bir azalma olsa da bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Yani deney grubunun işlem sonrası dijital oyun bağımlılığı düzeyinin işlem öncesine göre anlamlı bir şekilde azalma gösterdiği ancak 3 ay sonra uygulanan izleme testi ölçümlerinde oyun bağımlılığı düzeyinin azalmaya devam etmesine rağmen işlem sonrası düzeyiyle anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p < .05$).

Kontrol grubu ön test ölçümlerinden elde edilen puan ortalaması ($X = 66.90$) ile son test ($X = 61.20$) ve izleme testi puan ortalaması ($X = 67.90$) arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Veriler incelendiğinde kontrol grubunun işlem öncesi, sonrası ve işlemden 3 ay sonra uygulanan ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte işlem sonrası son test ölçümünün, ön test ölçümlerine göre düşüş olsa da bu anlamlı düzeyde bir düşüş değildir. Ancak izleme testi puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı olmasa da bir artış olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu değerlere göre kontrol grubunda yer alan bireylerin işlem sonrası dijital oyun bağımlılık düzeylerinde bir düşüş görülüp bunun anlamlı olmadığı ve 3 ay sonraki izleme ölçümlerinin de son teste göre bağımlılık düzeyinde anlamlı olmasa da bir artış olduğu görülmüştür. Dijital oyun bağımlılığı düzeyinin kontrol grubunda işlemden 3 ay sonra artış görülmesi işlemin bir bakıma gruplar arasındaki farkın etkililiğini göstermektedir. İşleme tabi tutulan deney grubunda işlemin etkisinin 3 ay sonra da devam ettiği görülmektedir.

İşlem öncesi uygulanan ön test açısından hem deney ($X = 62.70$) hem de kontrol ($X = 66.90$) gruplarının karşılaştırılma sonuçları incelendiğinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak işlem sonrası son test açısından deney ($X = 45.30$) ve kontrol grupları ($X = 61.20$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Benzer şekilde deneysel işlemden 3 ay sonra uygulanan izleme testleri açısından da deney ($X = 40.70$) ve kontrol grupları ($X = 67.90$) arasında puan ortalamaları açısından anlamlı farklılığın devam ettiği görülmektedir. Sonuç olarak uygulanan deneysel işlem deney grubunun dijital oyun bağımlılık düzeyini azaltmasına rağmen kontrol grubunda tam tersine artış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deneysel işlem dijital oyun bağımlılığı düzeyini etkiler denebilir. Tablo 15'te verilen ölçümler arasındaki çoklu karşılaştırma bulguları aşağıda yer alan Şekil 3 etkileşim grafiğinde de sunulmuştur.



Şekil 3. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları oyun bağımlılığı puan ortalamaları grafiği

Şekil 3 etkileşim grafiği incelendiğinde deney grubundaki bireylerin oyun bağımlılığı puanlarında işlem öncesine göre hem işlem sonrasında hem de izleme aşamasında belirli bir düşüş gösterdiği görülmektedir. Özellikle işlem sonrası uygulanan son test puanında ön teste göre keskin bir düşüş gözlenmektedir. Bu düşüş işlemden sonraki 3 ay sonunda da düşüş göstermeye devam ederken son test kadar düşüş çok keskin olmamıştır. Kontrol grubu bireylerin zaman grafiği incelendiğinde ise herhangi bir işlem olmamasına rağmen son test puanları ön test puanlarına göre çok hafif bir düşüş seyretmektedir. Oysa deney grubuna uygulanan işlemden 3 ay sonra ön test puanlarının düzeyine tekrar çıkmıştır. Bu sonuçlar açısından işleme tabi tutulan deney grubunda işlemin etkisiyle oyun bağımlılığı düzeylerinde bir düşüş söz konusudur çıkarımında bulunulabilirken kontrol grubuna işlem uygulanmadığından mevcut oyun bağımlılığı durumları devam etmiştir.

Sonuç olarak bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının deney grubunun dijital oyun bağımlılığı düzeyi üzerinde deneysel işlemin sona ermesi ve deneysel işlemden 3 ay sonrasına kadar azaltıcı bir etkiye sahipken kontrol grubu açısından ciddi bir değişiklik söz konusu değildir denebilir. Dolayısıyla oyun bağımlılığına dair bulgular araştırmanın denencelerinden olan psikoeğitim programının dijital oyun bağımlılığı düzeyini azaltmada etkilidir ifadesini desteklediği ifade edilebilir.

4.2. Saldırganlığa ilişkin bulgular

Yapılan analizler sonucunda saldırganlığa ilişkin verilerin iki faktörlü ANOVA ön varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 17

Saldırganlık Ölçeğinin Deney ve Kontrol Grubu Açısından Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Deney	10	21,00	1,63	10	17,20	2,65
Kontrol	10	22,50	2,36	10	21,40	3,65

Saldırganlık Ölçeği (SÖ) öntest ve sontest testi puanlarının deney ve kontrol grupları betimleyici istatistik açısından incelendiğinde, deney grubu için öntest puan ortalamasının $X = 21.00$ ve sontest puan ortalamasının $X = 17.20$ olduğu; kontrol grubu için ise öntest puan ortalamasının $X = 22.50$ ve sontest puan ortalamasının $X = 21.40$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubunun saldırganlık puan ortalamaları ön test puanları ile karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarında az bir düşüş olduğu fark edilmektedir. Kontrol grubu açısından da saldırganlık puan ortalamalarında ön test ile karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarında çok düşük düzeyde bir azalma fark edilmektedir. Ancak deney grubunda olduğu gibi bu sonuç saldırganlık düzeyindeki azalmanın anlamlılığı hakkında fikir vermez. Betimsel analiz tablosundaki bu bulgulardaki puan ortalamalarının artma veya azalması hakkında çıkarımda bulunmak mümkün olmakla beraber bu farkın anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için ANOVA testleri sayesinde elde edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda saldırganlık düzeyine ilişkin verilerin iki faktörlü ANOVA ön varsayımları karşılanan veri setinin iki faktörlü ANOVA testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Saldırganlık Ölçeği Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>	Kısmi Eta-Kare
Gruplararası	70,645	19				
Müdahale(Deney-Kontrol)	8,889	1	8,889	2,591	,125	,126
Hata	61,756	18	3,431			
Gruplarıçi	3611,800	20				
Zaman(Öntest-Sontest- İzleme)	2832,200	1	2832,200	67,078	,000	,788
Müdahale*Zaman	369,800	1	369,800	8,758	,008	,327
Hata	409,800	18	22,767			
Toplam	3682,445	39				

ANOVA tablosunda verilen kısmi eta-kare (partial eta-squared) değeri .788 olarak bulunmuştur. Bu değerden yola çıkarak saldırganlık bağımlı değişkenindeki çeşitliliğin %78'inin zaman değişkeni tarafından açıklandığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle saldırganlık kavramının zamansal değişimden %78 oranında bir etkilenmesi söz konusudur.

Tablo 19

Saldırganlık Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks' Lambda (Λ) İstatistiğine Göre ANOVA Sonuçları

Etki	Wils' λ	Sd	F	<i>p</i>	η^2	Güç
Zaman	,158	2	45,232	,000	17,00	,842
Zaman*Müdahale	,509	2	8,213	,003	17,00	,491

Tablo 18'de verilen varyans analizi incelendiğinde saldırganlığın zaman için, Wilks' $\lambda=.158$, $F(2,38) = 45.232$; $p<.001$ ve zaman*müdahale etkileşimleri için de $\lambda=.509$, $F(2,38) = 8.213$; $p<.005$ düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Bu

sonuçlara göre deney grubunda yer alan katılımcıların kontrol grubu katılımcıları ile karşılaştırıldığında işlem öncesi, sonrası ve izleme sürecinde saldırganlık düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimlerin anlamlı olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 20

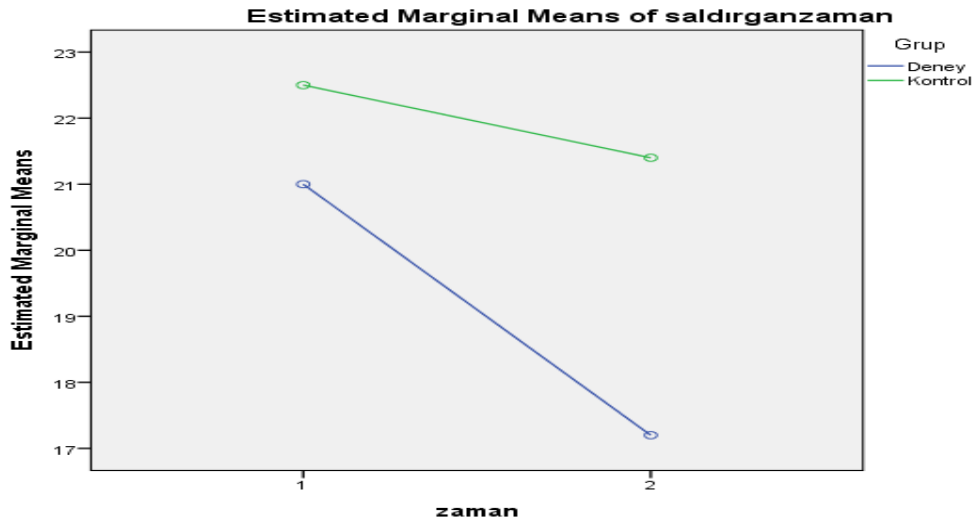
Deney ve Kontrol Gruplarının Dijital Oyun Bağımlılığı Ön-Son ve İzleme Testleri Puan Ortalamalarının İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Post-Hoc Analiz Sonuçları

		Kontrol			
		Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
		Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
		Fark I-J	Fark I-J	Fark I-J	Fark I-J
Deney	Öntest		2.100	-4.200	
	Sontest	-2.100			-4.200
	Öntest	4.200			2.100
Kontrol	Sontest		4.200	-2.100	

Tablo 19’da Bonferroni uyumlu Post-Hoc testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ön test ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları ($X = 19.30$) ile son test ($X = 17.20$) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmasa da azalma olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle deneysel işlem deney grubunun saldırganlık düzeyini azaltmada kısmen etkilidir denilebilir. Bu sonuca göre deneysel işlem anlamlı olmasa da deney grubuna katılanların saldırganlık düzeylerini azaltmıştır ($p < .05$). Deney grubundakine benzer şekilde kontrol grubu açısından da ön test ölçümlerinden elde edilen puan ortalaması ($X = 23.50$) ile son test puan ortalaması ($X = 21.40$) arasında farklılık olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ($X = 19.30/X = 23.50$) ve son test ($X = 17.20/ X = 21.40$) açısından puan ortalamaları karşılaştırıldığında grupların ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları görülmektedir ($p < .05$).

Tüm bu veriler değerlendirildiğinde deneysel işlemin, deney ve kontrol grupları açısından anlamlı bir etkililik gösteremese de deney grubu üzerinde ilk ve son test arasında son test lehine bir azalma olduğu görülmüştür.

Tablo 19’da verilen ölçümler arasındaki çoklu karşılaştırma bulguları aşağıda yer alan Şekil 4 etkileşim grafiğinde de sunulmuştur.



Şekil 4. Deneysel ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları saldırganlık puan ortalamaları grafiği

Şekil 4 etkileşim grafiği incelendiğinde deney grubundaki bireylerin saldırganlık puanlarında işlem öncesine göre işlem sonrasında belirli oranda bir düşüş gözlenmektedir. Deneysel işlemin bir etkisinin olduğu farkedilmekle kontrol grubuna bakıldığında deney grubuyla benzer bir profil çizdiği şekilden anlaşılmaktadır.

Tüm bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde psikoeğitim programının deney grubunun saldırganlık düzeyi üzerinde işlemin sona ermesine kadar azaltıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kontrol grubu açısından ise işlem uygulanmamasına rağmen saldırganlık puanlarında son testte az bir düşüş görülse de bu düşüşün deney grubu kadar güçlü olmadığı gözlenmektedir. Dolayısıyla oyun bağımlılığına dair tüm bu bulgular araştırmanın denencelerinden olan bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının dijital saldırganlık düzeyini azaltmada etkilidir ifadesini desteklediği ama bunun işlem süresince devam ettiği sonrasında devam edip etmediğinin bilinemediği ifade edilebilir.

4.3. Dijital Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan saldırganlık ve dijital oyun bağımlılığı kavramları da kendi aralarında bir ilişkiye sahip olabilirler. Diğer bir ifadeyle saldırgan içerikli oyunlar oynayan çocuklar aynı zamanda saldırgan özelliklere sahip olabilirler. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan oyun bağımlılığı ve saldırganlık kavramları

arasındaki ilişkinin tespit için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. İki kavram arasındaki ilişkiye dair korelasyon verileri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 21

Katılımcılara uygulanan oyun bağımlılığı ve saldırganlık değişkenleri arasındaki ilişki

Değişkenler	Analiz Türü	Oyun Bağımlılığı	Saldırganlık
Oyun Bağımlılığı	Pearson Correlation	1	.538
	Anlamlılık Değeri	-	.014*
Saldırganlık	Pearson Correlation	.538	1
	Anlamlılık Değeri	.014*	-

*= $p < .05$

Oyun bağımlılığı ve saldırganlık arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Tablo incelendiğinde oyun bağımlılığı ve saldırganlık arasında $r = ,538$ ve $p < .05$ değerinde bir korelasyon değeri elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre oyun bağımlılığı ve saldırganlık değişkenlerinden alınan değerler arasında güçlü ve pozitif bir korelasyon olduğu söylenebilir. Pallant (2017) .50 ve üzerinde korelasyon değerinin güçlü bir ilişki kabul edilebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın korelasyon değeri saptanan bu değerle uyum gösterdiği için dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık kavramları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğuna karar verilebilir.

Sonuç olarak tabloda sunulan korelasyon değerleri araştırmanın denecelerinden olan dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık kavramları arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır varsayımını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle yüksek saldırganlık düzeyine sahip çocuklar daha fazla dijital oyun bağımlısı olabilirler. Ancak araştırmanın bu bulgularından hareket ederek saldırganlığın çocuklardaki dijital oyun bağımlılığını etkilediği sonucu çıkarılamaz.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı; bilişsel davranışçı oyun terapisine dayalı psiko-eğitim uygulamasının ilkokul 4. sınıfta okumakta olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ve saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığını incelemektir. Bu temelde araştırmanın denencelerine dair elde edilen bulguların sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

5.1.1. Araştırma Sonucunda Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Bu bölümde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık kavramlarına ilişkin elde edilen bulguların sonuçlarına dair detaylı bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Her bir değişkene ilişkin elde edilen bulgu, literatür taramasında erişilen araştırmalardaki benzer ve farklı sonuçlar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1.1. Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ilk denencesi ‘‘bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı, çocuklarda dijital oyun bağımlılığı düzeyini azaltmada etkilidir’’ olarak belirtilmiştir. Temelde çocuklardaki dijital oyun bağımlılığı düzeyini azaltmaya yönelik hazırlanan bu psiko-eğitim programı işleme tabi tutulan öğrencilerde, herhangi bir işleme dâhil edilmeyenlere göre dijital oyun bağımlılığı düzeyi açısından anlamlı bir düşüş sergiledikleri görülmüştür. Deney grubundaki bu düşüşün işlemden 3 ay sonra uygulanan izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

Literatür incelemesi yapıldığında bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının dijital oyun bağımlılığı düzeyini azaltmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bilişsel davranışçı terapinin dijital oyun bağımlılığı düzeyine etkisi veya motivasyonel görüşme tekniğinin oyun bağımlılığı düzeyine etkisi gibi çalışmalara alanyazında rastlamak mümkündür.

Elde edilen bu bulgu, alanyazında dijital oyun bağımlılığı konusunda yapılan deneysel çalışmalardan elde edilen bulgularla deney grubundaki dijital oyun bağımlılığı düzeyindeki düşüş açısından benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında; deney grubunda son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunurken kontrol

gubunda dijital oyun bağımlılığı düzeyinde anlamlı bir düşüş görülmemiştir. Elde edilen bu sonuç, Özcan (2018)'in *motivasyonel görüşme tekniğine dayalı geliştirilen psikoeğitim* modelini kullanarak yapılan araştırmadaki bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön test ve son test puanları açısından karşılaştırıldığında deney grubundaki çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeyinde anlamlı bir düşüş olduğu bulunmuştur.

Ayrıca alanyazında bu bulguların tersine deney grubunun dijital oyun bağımlılığı puanlarına psikoeğitim programının anlamlı bir etkisinin olmadığı çalışmalar da mevcuttur. Doğan Keskin (2019) tarafından hazırlanan ergenlerin oyun bağımlılığı düzeyini düşürmeye yönelik uygulanan oyun bağımlılığı müdahale programının sonuçlarına göre deney grubu katılımcılarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bulgular katılımcıların son test puanlarında, ön test puanlarına göre bir düşüş olduğunu gösterse de bu farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bu kapsamda tüm araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda dijital oyunların bağımlılığa sebep olmak dışında faydalı yönlerine ilişkin araştırmalar ve kanıtlar da mevcuttur. Elkind (2011)'e göre bilgisayar oyunları çevremizin bir parçası olup bunun hem iyi hem de kötü yanları bulunmaktadır. Okulöncesi ve okul çağı çocukları söz konusu olduğunda, bilgisayarlar akla uygun olarak kullanılırsa eğitimin yanı sıra eğlence işlevi de görebilir. Buna ek olarak birçok araştırma dijital oyunların istikrar (Shute ve diğerleri, 2015; Ventura ve diğerleri, 2013), uzamsal beceriler (Dorval ve Pepin, 1986; Feng ve diğerleri, 2007; Green ve Bavelier, 2003), problem çözme becerilerini (Adachi ve Willoughby, 2013; Prensky, 2012) geliştirdiğini iddia etmektedir. Bunun dışında dijital oyunlar, oyuncuların görsel algılarını geliştirme, seçici görsel dikkatini geliştirme, üst düzey bilişsel işlevini geliştirme, dikkatini devam ettirme konularında fayda sağlayabilen unsurlar arasında gösterilebilir (Hadlington, 2017, s. 76). Prensky (2001)'e göre ise video oyunlarından şu altı temel unsurda yararlanılır: Bu unsurlar kural, hedef, sonuç, geri bildirim, çatışma/rekabet, etkileşim ve hikâye gibi bakış açıları sağlar (aktaran Hadlington, 2017, s. 70). Dolayısıyla dijital oyunların yararlı yönlerinin olabileceği vurgulanmıştır.

Gelişim psikoloğu David Elkind ekranların çocukların hayatından çıkarılması gereken bir şey olmadığını savunarak ekran oyunları ile gerçek oyunlar arasında denge kurmanın en doğru yol olduğunu vurgular. Eğer çocuklar oynadıkları oyunlarla düşünce becerileri, işbirliği ve yaratıcılıklarını geliştirmeye odaklanırlarsa gerçeklikle sanal oyunlar arasındaki dengeyi kurabilirler. Buradaki problem çocuğun oynadığı sürenin ne kadar olacağıdır

ancak bunun da somut bir kuralı bulunmamaktadır. *Amerikan Tıp Derneği* çocuklar için uygun olan ekran süresinin 1-2 saat arası olduğu ve fazlasının riskli olduğunu belirtmektedir (aktaran Clark ve Shavaun Scott, 2009, s. 125-129). Bu bağlamda süre sınırı büyük bir önem taşımaktadır.

Elkind (2011)'e göre bilgisayar oyunlarının olumsuz yanlarından biri oyuncunun yeni bir kimliğe bürünmesidir. Geleneksel oyunları oynarken oyunu kendinizmiş gibi oynarsınız ancak bilgisayar oyunlarının en basitinde bile oyuncu yeni bir kimlik, yeni güçler, yeni rakipler edinir. Bu nedenle internette genç insanların kimliklerini saklayarak yeni lakaplar edinmeleri şaşırtıcı değildir. Ebeveynler, çocukların yaşlarına uygun ve değer inançlarıyla tutarlı olan oyunlar seçmeliler ve oyunun süresini mutlaka sınırlandırmalıdır. Yeşilay (2018) iki yaşından küçük çocukların ekransız bir yaşama sahip olmaları gerektiğini vurgularken ilköğretimin ilk dört yılında okuyan öğrencilerin de azami günlük 45 dakikalık bir süreyi internette oyun ve eğlence ile geçirebileceklerini ve daha fazlasının olmaması gerektiğini önermektedir.

Tüm bu bulgu ve tartışmalar ışığında; içeriğinde şiddetin olmaması, ebeven kontrolünde oynanması, çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak süre sınırının konması, ekranın onları fiziksel aktiviteden alıkoymaması, oynama zamanının uyku, okul, ödev gibi temel etkinlikleri aksatmayacak zamanlara denk gelecek şekilde temel koşullar kontrol altına alındıktan sonra dijital oyunlardan çocukların psikolojik, akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde yararlanılabilir.

5.1.1.2. Saldırganlığa İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci denencesi ‘‘Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı, çocuklardaki saldırganlık düzeyini azaltmada etkilidir’’ şeklinde belirlenmiştir. Çocuklardaki saldırganlık düzeyini azaltmaya yönelik hazırlanan bu psiko-eğitim programı deneysel işleme tabi tutulan öğrencilerde saldırganlık düzeyi açısından bir düşüş olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, herhangi bir işleme dâhil edilmeyen kontrol grubundaki çocukların da saldırganlık düzeyi açısından bir düşüş sergiledikleri görülmüştür. Deney grubundaki çocuklar üzerinde saldırganlık açısından psikoeğitim programının bir etkisi olduğu düşünülse de kontrol grubundaki bu düşüşün olumlu ebeveyn tutumu, öğretmenlerin derslerde fiziksel aktivitelere yönlendirmesi, yaz mevsiminin etkisiyle dışarıda geçirilen sürenin artması ve akran etkileşimin artması gibi program dışındaki faktörlerden kaynaklı bir düşüş olduğu söylenebilir. Bu sayılan unsurlar kesinliği test

edilmemekle birlikte çalışma sürecinde kontrol grubuna yönelik grup liderinin gözlemlerine dayanan ihtimaller arasında değerlendirilebilir.

Literatür incelemesi yapıldığında bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programının saldırganlık düzeyini azaltmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte elde edilen bu bulgu, alanyazında dijital oyun bağımlılığı konusunda yapılan deneysel çalışmalardan elde edilen bulgularla sonuç açısından benzerlik göstermektedir. Saldırganlık ile yakın bir kavram olan öfke ile şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı kavramları arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar da mevcuttur. Kaşıkçı (2020) yaptığı tez çalışmasında sürekli öfke düzeyi açısından şiddet içerikli oyunlar oynayan ve oynamayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Alanyazında bu araştırmadaki sonuçlara benzer sonuçların elde edildiği bir çalışmada (Zhang ve diğerleri, 2020) Covid-19 sürecinde insanların saldırganlık düzeyinde düşüş meydana geldiğini ortaya koyan bir sonuç bulunmuştur.

5.1.1.3. Dijital Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık Kavramları Arasındaki İlişki Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın “Dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır.” şeklinde belirtilen 3. denence bulgular kısmında tablolaştırılmıştır. Bu sonuçlara göre dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık kavramları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum, aynı zamanda dijital bağımlılık düzeyi yüksek çocukların saldırganlık düzeylerinin de yüksek olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür. Güvendi ve diğerleri (2019) ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada saldırganlık ve dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaya göre cinsiyet, fiziksel etkinliklere katılım, spor yapma, ebeveynin oyun oynama süresine sınır koyme durumu, dijital oyun oynama süresi ve dijital oyun oynama mekânı gibi farklı bağımsız değişkenlerin saldırganlık ve dijital oyun bağımlılığını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte bu araştırmaya katılan çocukların oynadıkları dijital oyun türleri de deneysel işleme dâhil olmadan önce belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubuna seçilen çocukların oynadıkları oyun türlerinin şiddet içerikli oyunlar olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda şiddet içerikli dijital oyunlar oynayan çocukların saldırganlık düzeyiyle bir ilişkisinin olabileceği sonucu çıkarılabilir. Bununla ilgili yapılan bir

araştırmalar bu varsayımı destekler niteliktedir. Burak ve diğerleri (2015), tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynayan ilkokul öğrencilerin, şiddet içermeyen bilgisayar oyunları oynayan çocuklara göre daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Kars (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynayan ilkokul ğrencilerinin, şiddet içermeyen bilgisayar oyunları oynayan çocuklara göre saldırganlık alt boyutlarından daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca cinsiyet açısından da erkekler kızlara oranla daha çok saldırgan içerikli oyunları tercih etmektedirler. Bu çalışmada ise şiddet içerikli dijital oyun oynayan katılımcıların tamamı erkeklerden oluştuğu için cinsiyet açısından karşılaştırma yapılamamıştır. Son olarak Starcevic ve diğerleri, (2011)'nin de yaptıkları çalışmada problemlili video oyun kullanımı ile psikopatoloji arasında anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Saldırganlık kavramının psikopatolojik durumu tartışılsa da ocuk ruh sağlığı açısından zararlı etkileri göz önüne alındığında şiddet içerikli dijital oyunların olumsuz sonuçları açısından mevcut araştırmayı destekler nitelikte bir araştırma sayılabilir.

5.1.2. Sonuç

Bilişsel davranışçı oyun terapisine dayalı psikoeğitim programının uygulanma sürecinde katılımcılara dair gözlemler ve istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular sonucunda genel olarak varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Bilişsel davranışçı oyun terapisini temelli psikoeğitim programını ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olduğu sorucuna ulaşılmıştır.
2. Psikoeğitim programının uygulanma süresince katılımcıların dijital oyunlara ve saldırganlığa dair kontrollü bakış açısı geliştirdikleri gözlemlenmiştir.
3. Bilişsel davranışçı oyun terapisini temelli psikoeğitim programını işlem sonrasında ebeveynler çocukların dijital oyunlara yönelik daha kontrollü bir yaklaşım sergiledikleri ve saldırgan drtlerinde azalma olduğuna dair gözlemlerini paylaşmışlardır.

5.1.2.1. Dijital oyun bağımlılığına ilişkin sonuçlar

1. Müdahale etkisi: Deney ve kontrol grupları arasında dijital oyun bağımlılığı ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre dijital oyun bağımlılığına yönelik geliştirilen

psikoeğitim programının müdahale etkisinin anlamlı olduğu, deney ve kontrol grupları arasında dijital oyun bağımlılığı puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Zaman etkisi: Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların dijital oyun bağımlılığı ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Bu durumda zaman etkisinin anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarının dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin farklı zamanlardaki ölçümlerde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir. Sonuç olarak buldukları gruptun bağımsız olarak katılımcıların ön test, son test ve izleme testi dijital oyun bağımlılık düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişim göstermektedir.
3. Müdahale X zaman ortak etkisi: Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisi) incelenmesi sonucunda farklı işlem gruplarında olmakla tekrarlı ölçümler faktörlerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasında ve deneysel işlem sonrası ile izleme ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sonuç olarak katılımcıların farklı deneysel koşullarda yer almaları ön test, son test ve izleme testi dijital oyun bağımlılığı düzeylerini anlamlı şekilde etkilemektedir.

Bu bulgular sonucunda deneysel işleme dâhil edilmenin katılımcıların farklı zamanlardaki (ön test, son test ve izleme testi) dijital oyun bağımlılığı puanlarında farklı düzeyde etkiler bulunduğundan araştırmanın birinci denencesi olan “Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı” dijital oyun bağımlılığı düzeylerini azaltmada etkilidir” olarak belirtilen denencenin doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

İkili karşılaştırma sonuçları

- a) Deney grubu katılımcılarının müdahale işlemi sonrasındaki dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin işlem öncesi ile karşılaştırıldığında anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür.
- b) Deney grubu katılımcılarının izleme süreci dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin müdahale işlemi öncesi ile karşılaştırıldığında anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür.

- c) Deney grubu katılımcılarının müdahale işlemi ve izleme süreci sonrasındaki dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- d) Deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcıları ile karşılaştırıldığında müdahale işlemi sonrası dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin anlamlı bir düzeyde azalma gösterdiği sonucuna varılmıştır.
- e) Deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcıları ile karşılaştırıldığında izleme süreci sonrası dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin anlamlı bir düzeyde azalma gösterdiği bulunmuştur.
- f) Kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ile karşılaştırıldığında oyun bağımlılığı düzeylerinde deneysel işlem sonrası işlem görmemelerine rağmen anlamlı olmayan bir düzeyde azalma gösterdikleri, izleme süreci sonrasında ise anlamlı bir düzeyde yükselme gösterdiği görülmüştür.

Araştırmanın istatistiksel analizlerinden elde edilen sonuçlar tartışma bölümünde tartışılmıştır.

5.1.2.2. Saldırganlığa ilişkin sonuçlar

1. Müdahale etkisi: Deney ve kontrol grupları arasında saldırganlık ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla saldırganlığa yönelik geliştirilen psikoeğitim programının müdahale etkisinin anlamlı olduğu, deney ve kontrol grupları arasında saldırganlık puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.
2. Zaman etkisi: Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların saldırganlık ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Bu durumda zaman etkisinin anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarının saldırganlık düzeylerinin farklı zamanlardaki ölçümlerde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir. Sonuç olarak buldukları gruptan bağımsız olarak katılımcıların ön test ve son test saldırganlık düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişim göstermektedir.
3. Müdahale X zaman ortak etkisi: Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisi) incelenmesi sonucunda farklı işlem gruplarında olmakla tekrarlı ölçümler faktörlerinin saldırganlık düzeyi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılarının saldırganlık düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasındaki ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sonuç olarak katılımcıların farklı

deneysel koşullarda yer almaları ön test ve son test saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde etkilemektedir.

Bu bulgular sonucunda deneysel işleme dâhil edilmenin katılımcıların farklı zamanlardaki (ön test ve son test) saldırganlık puanlarında farklı düzeyde etkileri bulunduğundan araştırmanın birinci denencesi olan “Bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı saldırganlık düzeylerini azaltmada etkilidir” olarak belirtilen denencenin doğrulandığı sonucuna varılabilir.

İkili karşılaştırma sonuçları

- a) Deney grubu katılımcılarının müdahale işlemi sonrasındaki saldırganlık düzeylerinin işlem öncesi ile karşılaştırıldığında anlamlı bir düşüşün olduğu görülmüştür.
- b) Deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcıları ile karşılaştırıldığında müdahale işlemi sonrası saldırganlık düzeylerinin anlamlı bir düzeyde azalma gösterdiği görülmüştür
- c) Deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcıları ile karşılaştırıldığında saldırganlık düzeylerinin anlamlı bir düzeyde azalma gösterdiği sonucuna varılmıştır.
- d) Kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ile karşılaştırıldığında saldırganlık düzeylerinde deneysel işlem sonrası işlem görmemelerine rağmen anlamlı olmayan bir düzeyde azalma gösterdikleri bulunmuştur

5.2. Öneriler

Çocuklarda dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik geliştirilen bilişsel davranışçı oyun terapisine dayalı psikoeğitim programının ilkokul 4. sınıfa devam öğrencilerin dijital oyun oynamalarına olan etkisinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulguların istatistiksel sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve ileride yapılacak çalışmalara sunulan öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler

1. Bu çalışmada kullanılan psikoeğitim programı ilkokul 4. Sınıfa devam eden farklı örneklemelere uygulanarak bulguların kıyaslanması programın etkililiğini arttırabilir.
2. Bu araştırma herhangi bir psikiyatrik tanı almamış ‘Çocuklar için Oyun Bağımlılığı Ölçeğinden’ en yüksek puan alan öğrencilerden oluşturulan grup üyeleri ile

yürütülmüştür. Oyun bağımlılığını ölçen farklı envanterler kullanılarak bu psikoeğitim programı uygulandıktan sonra sonuçları karşılaştırılabilir.

3. Bu araştırmada kullanılan bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı içerik etkinliklerinin bireysel programa dönüştürülerek grup dışında bireysel vakalarda da uygulanabilir.
4. Bu araştırmaya katılan saldırgan içerikli oyunlar oynayan çocuklar öntest puanından en yüksek puan alan kişiler olup cinsiyet açısından tamamen erkeklerden oluşmuştur. Farklı örneklemelere uygulanacak bir çalışmada cinsiyetler arası karşılaştırma yapılması açısından çalışmaya kız öğrencilerinin de dâhil edilmesi önerilebilir.
5. Bu araştırmada dijital oyun bağımlılığını önlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda farklı araştırma yöntemlerinden olan nitel ve karma desenler de kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5.2.2. İlerde yapılacak araştırmalar için öneriler

1. Bu araştırmaya velilerin katılımı oturumlar öncesi ve sonrası ile sınırlı tutulmuştur. Çocuklara uygulanan programın yetiştikine uyarlanmış şekli ailelerine de uygulanması programın değişkenler üzerindeki etkililiğini arttırabilir.
2. Bu araştırmada olduğu gibi ileride bu konuda yapılacak araştırmalarda yaş grubu itibariyle öz kontrol gelişimleri göz önünde bulundurularak çocukların özellikle evde gözetimleri açısından velilerin, okul ortamındaki gözlem için de öğretmenlerin ortak paydaş olarak kullanıldığı çalışmalarda programın değişkenler üzerindeki etkililiğini arttırabilir.
3. Bu araştırma bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Literatürde dijital oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığını önlemede çok sık kullanılan *motivasyonel görüşme tekniği* gibi diğer psikoterapi kuramlarına dayalı psikoeğitim programların da dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkililiği araştırılarak sonuç açısından karşılaştırmalar yapılabilir.

5.2.3. Alanda çalışan uzmanlara yönelik öneriler

1. Çocuklarda dijital oyun bağımlılığını azaltmaya yönelik etkililiği sınanmış bu psikoeğitim programını okullarda çalışan psikolojik danışmanlar ilkökul düzeyinde

dijital oyun bağımlılığı belirtileri gösteren öğrencilere yönelik uygulanabilirliğini yaygınlaştırabilirler.

2. Psikolojik danışmanların dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlığa yönelik geliştirilen bu programı gerekli uyarlamaları yaptıktan sonra diğer bağımlılık problemlerinde kullanmaları önerilebilir.
3. Psikolojik danışmanların mevcut psikoeğitim programını geliştirerek veya ergenlere yönelik zenginleştirilmiş etkinliklerle dijital oyun bağımlılığının yaygın olduğu ortaokul ve lise öğrencilerine uygulamaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aamodt, S. ve Wangss, S. (2014). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz*. (2. baskı). NTV Yayınları.
- Ab Razak, N.H., Ku Johari, K.S., Mahmud, M.I., Md Zubir, N. ve Johan, S. (2018). General reviews on cognitive behavior play therapy on children's psychology development. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*, 7(4), 134-147.
- Afzali, L., Ranjgar, P. ve Vakili, S. (2017). The effect of cognitive behavioral play therapy on internalized problems in children. *Journal of Evidence Based Psychotherapies*, 2, 69-76.
<http://nebula.wsimg.com/8cadedc2deeb13040ed23fe6a0cbb670?AccessKeyId=5BF F29BBCCF6D2F5AD59&disposition=0&alloworigin=1>.
- Aktaş (2018). *Ortaokul Öğrencilerinde İnternet ve Dijital Oyun Bağımlılığının Psikolojik Sağlık ve Saldırganlıkla İlişkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 522945).
- Alter, A. (2018). *Karşı konulmaz: bağımlılık yapıcı teknolojinin yükselişi ve bizim ona esir edilişimiz*. Çev. Deniz İrengün. Paloma Yayıncılık.
- Altınay, D. (2001). *Psikodrama grup terapisi 300 ısınma oyunu: temel teknikler, yardımcı teknikler ve temel stratejiler*. (3. Basım). Sistem Yayıncılık.
- Altınay, D. (2007). *Çocuk Psikodraması: Çocuk psikoterapisinde yaratıcı bir sistem*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Anderson, C.A. ve Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790.
- Aral, N. ve Keskin, A. D. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 317-348. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054>.
- Association for Play Therapy, (2019, Nisan 12). <https://www.a4pt.org/page/AboutAPT>.
- Austin, V.L. ve Sciarra, D.T. (2012). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. (Çev. Ed. M. Özkes). Nobel Yayıncılık.

- Axline V.M. (2019). *Oyun terapisi*. (Çev. M. Baydoğan). Panama Yayıncılık. (Eserin orijinali 1969 yılında yayımlandı).
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ve Agresif Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 507951).
- Bağatarhan, T. ve Siyez, D.M. (2017). Ergenlik döneminde internet bağımlılığını önleme programları: sistematik gözden geçirme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(2), 243-265. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.2.0015>.
- Berber Çelik, Ç. (2016). Educational intervention for reducing internet addiction tendencies. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 3(3), 375-386. <https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0021>.
- Beck, A.T. ve Emery, G. (2017). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. (Çev. V. Öztürk). Litera Yayıncılık.
- Blundon Nash, J. ve Schaefer, C. (2017). *Oyun terapisi: temel kavramlar ve uygulamalar*. (Çev. B. Tortamış Özkaya). C. Schaefer (Ed.), *Oyun Terapisini Temelleri* (ss. 3-13). Nobel Yayıncılık.
- BM (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>.
- British Association of Play Therapy (2019, Nisan 12). <https://www.bapt.info/generalinformation/>.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 363-382. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8430>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Cattanach, A. (2005). *Introduction to play therapy*. Taylor & Francis e-library.
- Cattanach, A. (2008). *Abused children*. (2. Baskı). Jessica Kingsley Publishers. (Eserin orijinali 1992 yılında yayımlandı).
- Chapman, G. VE Campbell, R. (2016). *Çocuklar için beş sevgi dili*. (Çev. Ç. Balkanlı). (4. baskı). KoridorYayıncılık.

- Ciccarelli, S.K. ve White, J.N. (2018). *Psikoloji: bir keşif gezintisi*. (Çev. D. N. Şahin). (3. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Clark, D.A. ve Beck, A.T. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. John Wiley & Sons.
- Clark, N. ve Shavaun Scott, P. (2009). *Game addiction: the experience and the effects*. McFarland & Company.
- Corsini, R.J. ve Wedding, D. (2012). *Modern Psikoterapiler*. Kaknüs Yayınları.
- Crawley, S.A., Podell, J.L., Beidas, R.S., Braswell, L. ve Kendall, P.C. (2010). Cognitive behavioral therapy for youth. İçinde K.S. Dobson (Ed.). *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies*. (Third Edition). The Guilford Press.
- Crenshaw, D.A. ve Stewart, A.L. (2017). *Oyun terapisi: kapsamlı teori ve uygulama rehberi*. (Çev. Ed., D. N. Bıyıklı ve B. Tuncel). (2. Baskı). APAMER Psikoloji Yayınları.
- Çetinkaya Yıldız, E. ve Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Saldırganlık davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173.
- Davis, N. (2017). *Çocuklar için iyileştirici öyküler*. Nobel yaşam yayınları.
- Dattilio, F.M. ve Freeman, A. (2017). *Kriz durumlarında bilişsel davranışçı stratejiler*. (Çev. B. Altındal). Litera Yayıncılık.
- Demetrovics, Z. and Griffiths, M.D. (2012). Behavioral addictions: past, present and future. *Journal of Behavioral Addictions*, 1(1), 1-2. <https://doi.org/10.1556/JBA.1.2012.1.0>.
- Demircioğlu, R. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı, Saldırganlık Düzeyleri Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki İncelenmesi: Yapısal eşitlik modellemesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 647305).
- Denizci Nazlıgül, M., Baş, S., Akyüz, Z. ve Yorulmaz, O. (2017). İnternette oyun oynama bozukluğu ve tedavi yaklaşımları: sistematik bir gözden geçirme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(1), 13-35. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.1.0018>.

Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı (2021, Şubat 17).
<https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/usxdh.pdf>.

Doğan Keskin, A. (2019). *Oyun Bağımlılığı Müdahale Programının Ergenlerin Oyun Bağımlılığı ve Oyun Motivasyonu ile Duygusal Davranışsal Sorunlarına ve Annelerinin Düşüncelerine Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 585861).

Dolu, O., Büker, H. ve Uludağ, Ş. (2010). Şiddet içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: saldırganlık, şiddet ve suça dair bir değerlendirme. *Adli Bilimler Dergisi*, 9(4), 54-75.

Drewes, A.A. ve Schaefer, C.E. (2009). The therapeutic power of play and play therapy. İçinde A.A. Drewes (Ed.), *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence based and other effective treatments and techniques* (ss. 3-15). John Wiley & Sons, Inc.

Duhigg, C. (2012). *Alışkanlıkların gücü: özel ve iş hayatımızda davranışlarımızın ardında neler yatar?* (Çev. H. Balkara Çevikus). (10. Baskı). Boyner Yayınları.

DSM-5 (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (Fifth Edition). American Psychiatric Publishing.

El-Belhi, E.Z.A. (2019). *Beden ve ruh sağlığı*. (Çev. M. Uysal). (1. baskı). Endülüs Kitap. (Eserin orijinali 9. yüzyılda yayımlandı).

Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. (Çev. D. Erol Öngen). (1. baskı). İmge Kitabevi.

Emin Altıntaş, Yasemin Karaca, Timothé Hullaert, Patricia Tassi. (2019). Sleep quality and video game playing: effect of intensity of video game playing and mental health. *Psychiatry Research*, 2019, 273, 487-492. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02951775/document>.

Emiroğlu, N.İ. ve Karaarslan, D. (2016). *Çocuk ve ergenlerde duygu durum bozukluklarında psikoeğitimsel terapi: çocuk-ergen*. Birleşik Matbaacılık.

Engelhardt, C.R., Bartholow, B.D., Kerr, G.T. ve Bushman, B.J. (2011). This is your brain on violent video games: neural desensitization to violence predicts increased aggression following violent video game exposure. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 1033-1036.

- Erden, S. ve Hatun, O. (2015). İnternet bağımlılığı ile başa çıkmada bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanılması: bir olgu sunumu. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 2(1), 53-83. <https://doi.org/10.15805/addicta.2015.2.1.015>.
- Erkan, S. (2018). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. (13. Baskı). Pegem Akademi yayınları. (Eserin orijinali 1995 yılında yayımlandı).
- ESA (2018, Aralık 25). *Essential facts about the computer and video game industry*. http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2018/05/EF2018_FINAL.pdf.
- Frey, D. (2009). Building self-esteem, coping skills, and changing cognitive distortions. İçinde A.A. Drewes, (Ed.), *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence based and other effective treatments and techniques* (ss. 373-399). John Wiley & Sons, Inc.
- Gentile, D.A., Lynch, P.J., Linder, J.R. ve Walsh, D.A. (2004). The effects of violent game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27(2004), 5-22.
- Gerrig, R.J. ve Zimbardo, P.G. (2018). *Psikolojiye giriş: psikoloji ve yaşam*. (Çev. G. Sart). (19. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Gözüalan, E. (2013). *Oyun Temelli Dikkat Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 331841).
- Green, E. (2005). *Elementary School Children's Perceptions of the Process of Counseling with School Counselors who Utilize Play Therapy Techniques*. (Doctoral Dissertation). University of New Orleans.
- Green, E.J. (2016). *Çocuk ve ergenlerle jung'cu oyun terapisi el kitabı*. (Çev. N. Cihanşümül Maral). Nobel Yaşam Yayıncılık.
- Griffiths, M.D. (1996). behavioural addiction: an issue for everybody? *The Journal of Workplace Learning*, 8(3), 19-25. https://www.researchgate.net/publication/233809226_Behavioural_addictions_An_issue_for_everybody.
- Güvendi, B., Tekkurşun Demir, G. ve Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217. <https://doi.org/10.26466/opus.547092>.

- Haltamov, S. (2018). *Oyun terapisinde pratik teknikler*. Pegem Akademi.
- Halmatov, S. (2019). *Bilişsel davranışçı oyun terapisi-teknik ve uygulamalar*. Pegem Akademi yayınları.
- Hadlington, L. (2017). *Cybercognition: Brain, behavior and the digital world*. SAGE Publication.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Horzum, M. B. ve Ayas, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-57.
- Horzum, M.B. ve Ayas, T. (2016). *Teknolojinin olumsuz etkileri*. (M.B. Horzum ve T. Ayas, ed.). Vize Yayıncılık.
- Jensen, F.E. ve Nutt, A.E. (2018). *Ergen beyni*. (Çev. C. E. Topaktaş). (3. Baskı). Hepkitap Yayınları.
- Jones, K. D. ve Robinson, E.H. M. (2013). Psychoeducational groups: a model for choosing topics and exercises appropriate to group stage. *Journal for Specialist in Group Work*, 25(4), 356-365.
- Kaduson, H.G. ve Schaefer, C.E. (2018). *En popüler 101 oyun terapisi tekniği*. Nobel yaşam.
- Kahveci, G. (2017). Davranışsal konsültasyon sağaltımı içinde bilişsel davranışçı oyun terapisi: down sendromunda içten başlayan dışa yönelik davranışsal değişiklikler yapma. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitiler Dergisi*, 3(2), 297-321. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/438759>.
- Kantowitz, B.H., Roediger III, H.L. ve Elmes, D.G. (2019). *Deneysel Psikoloji*. (9. Baskı). (Çev. N. Er ve Y. Akın Duyan). Nobel Yayıncılık.
- Karabulut, B. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı Ve Şiddet Eğilimi İlişkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 544064).
- Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan N. ve Ünsal Barlas, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin

- incelenmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 6(1), 14-19.
<https://doi.org/10.5152/clinexphealthsci.2016.053>.
- Karaman, D., Durukan, İ. ve Erdem, M. (2011). Çocukluk çağı başlangıçlı obsesif kompulsif bozukluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3(2), 278-295.
http://www.cappsy.org/archives/vol3/no2/cap_03_12.pdf.
- Kars, G. B. (2010). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi. Yüksek lisans tezi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 267092).
- Kaşıkcı, C.H. (2020). *Şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı ile öfke ifade ediş tarzı arasındaki ilişkide dürtüsellik ve aleksitiminin aracı rolü*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 648970).
- Kılıç, K.M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Elementary Education Online*, 18(2), 549-562.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562015>.
- Kılıçarslan, F. (2010). *Çocuk ve aile sorunlarının terapi ile tedavisi*. (2. Baskı). Nobel Yayınları.
- Kim, Jong-Un. (2008). The effect of r/t group counseling program on the internet addiction level and self esteem of internet addiction university students. *International Journal of Reality Therapy*, 27(2), 4-12.
- Kiraly, Nagygyörgy, Griffiths ve Demetrovics, (2014). Problematic online gaming. *Behavioral Addiction*. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-407724-9.00004-5>.
- Klein, M. (2015). *Çocuk Psikanalizi*. (Çev. A. Demir). Pinhan Yayıncılık.
- Knell, S. M. (1998). Cognitive-behavioral play therapy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(1), 28-33. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2701_3.
- Knell, S.M. ve Dasari, M. (2009). CBPT: Implementing and Integrating CBPT into clinical practice. İçinde A.A. Drewes (Ed.), *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence based and other effective treatments and techniques* (ss. 321-352). John Wiley & Sons, Inc.

- Knell, S.M. (2009). Cognitive behavioral play therapy: theory and applications. İçinde A.A. Drewes (Ed.), *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence based and other effective treatments and techniques* (ss. 117-134). John Wiley & Sons, Inc.
- Knell, S. ve Dasari, M. (2006). Cognitive behavioral therapy for anxiety and phobias. (Second Edition). İçinde H.G. Kaduson ve C.E. Schaefer (Eds.), *Short-Term Play Therapy for Children* (ss. 22-50). Guilford Press.
- Knell, S. ve Dasari, M. (2016). Cognitive-behavioral play therapy for anxiety and depression. (Second Edition). İçinde L.A. Reddy, T.M. Files, and C.E. Schaefer (Eds.), *Empirically Based Play Interventions for Children* (ss. 77-91). American Psychological Association.
- Knell, S.M. (2017). Bilişsel davranışçı oyun terapisi. (Çev. B. Tortamış Özkaya). C. Schaefer (Ed.), *Oyun Terapisini Temelleri* (ss. 313-328). Nobel Yayıncılık.
- Koob, G.F. ve Le Moal, M. (2006). *Neurobiology of addiction*. Academic Press.
- Landreth, G. L. (2011). *Oyun terapisi: ilişki sanatı*. (Çev. S. Yazıcı). Altın Kalem Yayınları.
- Lochman, J.E., Boxmeyer, C. ve Powell, N. (2009). The role of play within cognitive behavioral therapy for aggressive children: the coping power program. İçinde A.A. Drewes (Ed.), *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence based and other*.
- Linden, W. ve Hewitt, P.L. (2017). *Klinik psikoloji: Bir modern sağlık uzmanlık alanı*. (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel Yayınları.
- Mayer, M.J., Van Acker, R., Lochman, J.E. ve Gresham, F.M. (2009). *Cognitive behavioral interventions for emotional and behavioral disorders: school-based practice*. Guilford Press.
- Merter, M. (2014). *Psikolojinin üçüncü boyutu: nefis psikolojisi ve rüyaların dili*. (1. baskı). Kaknüs Yayınları.
- Miller, G. (2015). *Learning the language of addiction counseling*. (Fourth edition). John Wiley & Sons.

- Mischel, W. (1971). *Introduction to personality*. (5th Edition). Harcourt College Publishers.
- Moreno, Z., Blomkvist, L.D. ve Rützel, T. (2013). *Psikodrama: artı gerçeklik ve iyileştirme sanatı*. (Çev. B. Şimşek). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morsünbül, Ü. (2014). İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, yalnızlık ve yaşam doyumu ile ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 357-372. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2727>.
- Muslu, M. ve Gökçay, G.F. (2019). Teknoloji bağımlısı çocuklarda obeziteye neden olan risk faktörleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 72-79. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/747507>.
- Myers, D.G. (2010). *Social psychology*. (Tenth Edition). McGraw Hill.
- Newzoo (2018, Aralık 27). *Most watched games on twitch & youtube gaming*. <https://newzoo.com/insights/rankings/top-games-twitch-youtube/>.
- Ngamthipwatthana, T., Kiattisirichai, Y., Hosiri, T. ve Manussirivithaya, V., (2018). The effect of group cognitive behavioral play therapy program on self-control among late childhood in foster care. *Siriraj Medical Journal*, 70(6), 507-513. <https://doi.org/10.14456/smj.2018.82>.
- O'Connor, K. ve Braverman, L.M. (1997). *Play therapy theory and practice: a comparative presentation*. John Wiley & Sons.
- Ofcom (2019, Nisan 8). *Çocuklar ve ebeveynler: 2018 medya kullanımı ve tutumları raporu*. https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0024/134907/Children-and-Parents-Media-Use-and-Attitudes-2018.pdf.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı: internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özcan, K. (2018). *Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psikoeğitim Programının Çevrimiçi Oyun Bağımlılığına Etkisi*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 492292).
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun: çocuğa oyunla yardım*. (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Özmen ve Aktaş (2019). Bilgisayar oyunlarının saldırganlık düzeyine olan etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 48(222), 213-232.

- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: spss ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). (2. Baskı). Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2002 yılında yayımlandı).
- Palmer, S. (2015). *Zehirlenen çocukluk: Modern dünyanın çocuklar üzerindeki etkileri*. (5. baskı). İletişim Yayınları.
- Porter, G., Starcevic, V., Berle, D. ve Fenech, P. (2010). Recognizing problem video game use. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 44(2), 120-128. <https://doi.org/10.3109/00048670903279812>.
- PUBG. (2019, Mayıs 31). <https://www.haberturk.com/pubg-hindistan-da-6-saat-oyun-oyunayan-cocuk-kalp-krizinden-oldu-2481049>. Habertürk.
- Ray, D.C. (2019). *İleri Düzey Oyun Terapisi: Çocuklarla uygulamada gerekli koşullar, bilgi ve beceriler*. (Çev. D. Olgaç). Pinhan Yayıncılık.
- Ray, D.C. ve Landreth, G.L. (2017). Çocuk merkezli oyun terapisi. (Çev. D.N. Bıyıklı). İçinde D.A. Crenshaw (Ed.), *Oyun Terapisi: Kapsamlı Teori ve Uygulama Rehberi* (ss. 5). Apamer Psikoloji Yayınları.
- Reddy, L.A. (2012). *Group play interventions for children: strategies for teaching prosocial skills*. American Psychological Association.
- Reinecke, M.A., Dattilio, F.M. ve Freeman, A. (2015). *Çocuklar ve ergenlerle bilişsel terapi: klinik uygulamalar için el kitabı*. (Çev. Y. S. Altındal). Litera Yayıncılık.
- Rodríguez, A.T., Griffiths, M.D., Carbonell, C. ve Oberst, U. (2018). Treatment efficacy of a specialized psychotherapy program for internet gaming disorder. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(4), 939-952. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.111>.
- Rostami, R., Mojtahedy, S.H., Heidari, Z., Ranjbari, G., Sadeghi-Firoozabadi, V. ve Ahmadi, M. (2017). Investigation of cognitive-behavioral play therapy effectiveness on cognitive functions in aggressive children. *International Journal of Educational Psychology Research*, 3, 186-191. https://doi.org/10.4103/jepr.jepr_18_16.
- Roth, W.T. (2016). *Anksiyete terapisi*. (Çev. B. Büyükdere). (4. Baskı). Prestij Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2015). *Emile: bir çocuk büyüyor*. (20. baskı). Selis Yayıncılık.
- Ryan-Bloomer, K. ve Candler, C. (2013). Playfulness of children at home and in the hospital. *International Journal of Play*, 2(3), 237-253.

- Saföz, P. S. ve Erkan, Z. (2015). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları IV*. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), s.430. Pegem Akademi Yayınları.
- Sallayıcı, Z. (2019). *Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi ile davranış problemleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 552036).
- Schimmenti, A., Guglielmucci, F., Barbasio, C. ve Granieri, A. (2012). Attachment disorganization and dissociation in virtual worlds: a study on problematic internet use among players of online role playing games. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 9(5), 195–202.
- Seligman, L.D. ve Ollendick, T.H. (2005). Children-behaviour therapy. İçinde A. Freeman (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy* (106-109). Springer.
- Seligman, L. ve Reichenberg, L.W. (2010). *Theories of counseling and psychotherapy*. (3rd Edition). Pearson.
- Shavelson, R.J. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. (Çev. N. Güler). Pegem Akademi.
- Shelby, J.S. ve Berk, M.S. (2009). Play therapy, pedagogy, and CBT. İçinde A.A. Drewes (Ed.), *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence based and other effective treatments and techniques* (ss. 17-40). John Wiley & Sons, Inc.
- Solter, A. J. (2014). *Çocuğunuza kulak verin: 2 ila 8 yaş arasındaki çocuğunuzun sorunlarına kalıcı ve yaratıcı çözümler*. (4. baskı). Doğan Kitap.
- Stallard, P. (2018). *İyi düşün iyi hisset*. Say yayınları.
- Starcevic, V., Berle, D., Porter, G. ve Fenech, P. (2011). Problem video game use and dimensions of psychopathology. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(3), 248-256. <https://doi.org/10.1007/s11469-010-9282-5>.
- Sweeney, D. S. (2017). Grup oyun terapisi. (Çev. B. Tortamış Özkaya). C. Schaefer (Ed.), *Oyun Terapisini Temelleri* (ss. 227-252). Nobel Yayıncılık.
- Sweeney, D.S. ve Landreth, G.L. (2017). Çocuk merkezli oyun terapisi. (Çev. B. Tortamış Özkaya). İçinde C. Schaefer (Ed.), *Oyun Terapisini Temelleri* (ss. 129). Nobel Yayıncılık.

- Şelimen, M. ve Ceylan, H. (2018). Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık davranışları üzerindeki etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 668-674. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2820>.
- Taylor de Faoite, A. (2017). Anlatsal Oyun Terapisi. (Çev. B. Tortamış Özkaya). İçinde C. Schaefer (Ed.), *Oyun Terapisini Temelleri* (ss. 329-347). Nobel Yayıncılık.
- Teber, M. (2015). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarda görülen davranış sorunlarının çözümüne olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 458794).
- Teng, Z., Pontes, H.M., Nie, Q., Griffith, M.D. ve Guo, C. (2021). Depression and anxiety symptoms associated with internet gaming disorder before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal study. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(1), 169-180. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00016>.
- Terr, L. (2000). *Sevgi ve çalışmanın ötesinde oyun yetişkinler için neden ihtiyaçtır?* (Çev. M. Köseoğlu). Literatür Yayıncılık.
- TUİK (2021, Şubat 16). [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Twenge, J. (2018). *İ-nesli: bugünün süper bağlantılı gençleri neden bu kadar duyarsız, hoşgörülü ama daha mutsuz ve erişkin olmaya hiç hazır değil?* (Çev. O. Gündüz). Kaknüs Yayınları.
- Tyndall-Lind, A., Landreth, G. L. ve Giordano, M. A. (2001). Intensive group play therapy with child witnesses of domestic violence. *International Journal of Play Therapy*, 10(1), 53-83. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0089443>.
- UN-(20 Kasım 1989). (2019, Mart 19). *Convention on the rights of the child*. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- VanFleet, R., Sywulak, A.E. ve Sniscak, C.C. (2018). *Çocuk merkezli oyun terapisi*. (Çev. H. Uğur Kural ve B. Tuncel). Apamer Psikoloji Yayınları.
- Voltan Acar, N. (2015). *Grupla psikolojik danışma: ilke ve teknikleri*. (11. Baskı). Nobel Yayınları.
- WHO (2021, Nisan 25). *Addictive behaviours*. https://www.who.int/health-topics/addictive-behaviours#tab=tab_2.

- Yalçın Irmak, A. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-37. <https://doi.org/10.5080/u13407>.
- Yalom, I. (2015). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği* (3. Basım). Kabalcı Yayınevi.
- Yalom, I.D. (2014). *Okul çağı çocuklarının terapisi*. (Çev. Y. Özkardeşler Şallı). (2. Baskı). Prestij Yayınları.
- Yavuzer, H.(2017). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. (41. Baskı). Remzi Kitabevi. (Eserin orijinali 1990 tarihinde yayımlandı).
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. (15. Baskı). Remzi kitabevi. (Eserin orijinali 2003 yılında yayımlandı).
- Yeşilay (2019, Nisan 30). <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği>.
- Yiğit Açıkgöz, F. ve Yalman, A. (2018) Dijital oyunların çocukların kişilik ve davranışları üzerinde etkisi: gta 5 oyunu örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi (AKİL)*, Özel Sayı, 163-180. <https://doi.org/10.31123/akil.454283>.
- Zhang, Y., Zhang, H., Ma, X. ve Di, Q. (2020). Mental health problems during the COVID-19 pandemics and the mitigation effect of exercise: A longitudinal study of college students in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3722. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103722>.
- Zülliger, H. (2017). *Çocukta oyunla tedavi* (Çev. K. Şipal). (3. Baskı). Cem Yayınevi. (Eserin orijinali 1952 yılında yayımlandı).
- Zajac, K., Ginley, M.K., Chang, R. ve Petry, N.M. (2017). Treatments for internet gaming disorder and internet addiction: a systematic review. *Psychological Addiction Behaviors*, 31(8), 979-994. <https://doi.org/10.1037/adb0000315>.

EKLER

Ek 1. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programı

Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programı

Program Yapılandırma ve Geliştirme Süreci

Hazırlanan bu tez çalışması bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı aracılığıyla çocuklardaki dijital oyun bağımlılığı düzeyine etkide bulunmayı amaçlamaktadır. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programı bilişsel davranışçı terapi ile oyun terapisinin bir araya gelmesiyle meydana gelen bir terapi ekolüdür. Diğer bir ifadeyle bu program bilişsel davranışçı terapi ekolünün çocuklarla çalışırken oyun aracılığıyla uygulanmasından meydana gelmektedir. Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup Susan Knell'in öncülük ettiği bilişsel davranışçı oyun terapisinin ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur.

Psikoeğitim Programının Genel Özellikleri ve Amacı

Bu uygulama Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisinin temel ilkelerine dayalı geliştirilen bir psikoeğitim programıdır. Psikoeğitim grupları davranış değişikliğine yönelik belli bir programa dayalı gruplar olarak adlandırılır. Psikoeğitim grupları grup rehberliği ile grupla psikolojik danışma arasında yer alır (Voltan Acar, 2015). Örneğin; öfke denetim grupları, atılganlık becerilerine yönelik gruplar, sınav kaygısı grupları veya zorbalıkla başa çıkma grupları bunlardan bazılarıdır.

Bu deneysel çalışmanın grupla psikolojik danışma yerine psikoeğitim temelli olmasının sebeplerinden biri ilkokul düzeyindeki çocukların öz açıklamada bulunma durumlarının yetişkinlere göre daha düşük olmasıdır. Diğer bir neden de bilişsel davranışçı oyun terapisi didaktik ve yönlendirici özellikler barındırıp daha çok etkinlik odaklı ilerlemesidir.

Program ilkokul 4. sınıfa devam eden dijital oyun bağımlısı çocuklardaki bağımlılık düzeyini azaltmaya yönelik psikolojik bir müdahale amacıyla hazırlanmıştır. Bu program toplamda on oturumdan oluşup haftada bir gün 60 dakikalık oturumlar olarak yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen psikoeğitim programı oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri yüksek olan öğrencileri bilgilendirme, sorunlarıyla yüzleşme, bilişsel davranışçı ABC tekniğini duygu-düşünce-davranış üçgeninde kavrama, zamanı etkin kullanma, motivasyon artırma, davranış değişikliği oluşturma, öz yönetim becerisi kazandırma ve öğrenilen olumlu davranış ve becerileri pekiştirme başlıklarının yer aldığı bir içerikten meydana gelmektedir. Program hazırlanırken Susan Knell'in (1993) bilişsel davranışçı oyun terapisi adlı kitabından ve makalelerinden faydalanılmıştır.

Psikoeğitim Programının Dayandığı Temel İlkeler

Bilişsel davranışçı oyun terapisi temel alınarak geliştirilen psikoeğitim programı hazırlanırken aşağıdaki temel ilkeler göz önünde bulundurulmuştur:

Bilişsel davranışçı oyun terapisi temellidir: Bu araştırma çocuklarda dijital oyun bağımlılığını tedavi etmede en etkili yöntemlerden biri olan bilişsel davranışçı terapinin oyun terapisi ile entegre edilerek bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli bir psikoeğitim programını kullanmıştır. Psikoeğitim programı araştırmacı tarafından plânlanırken bilişsel davranışçı oyun terapisinin ilkeleri gözetilerek dijital oyun bağımlılığını azaltmayı hedefinin merkezine almaktadır.

Grup türlerinden psikeğitim grubu temellidir: Bu araştırmanın bir psikoeğitim grubu olarak yürütülmesinin başlıca sebepleri şunlardır: Psikoeğitim grubunda kazandırılacak hedef davranışlar bellidir. Çoğunlukla bu gruplar beceri geliştirmeye, bilişsel stillere ve amaca ulaşma stratejilerine odaklanırlar (DeLucia-Waack, 2006; Akt. Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009).

Bu araştırmada da hedef davranışlar çocuklarda dijital oyunlarda geçirilen aşırı süreyi kontrol ederek teknolojiyi bilinçli kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca oynanan dijital oyunların şiddet içerikli olmasından kaynaklı çocuklarda artış gösteren saldırgan davranışların düzeyini düşürmektir. Bunun dışında çocukların dijital oyun ortamlarından uzaklaşmalarını sağlayan alternatif fiziksel oyunları oynamaya yönelik beceriler kazandırılması hedeflenmektedir.

Psikoeğitim programı gelişimsel bir yapıda ilerleme göstererek eğitmeyi amaçlamaktadır. Üyelerin öz açıklama yapması mümkün olmakla birlikte cesaretlendirerek bunu yaygınlaştırmaya çalışılmaz. Çünkü bu konu odak noktası olursa hedef davranışlarda sapma meydana gelebilir (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Bu çalışmada da

psikoeğitimin bu ilkesine uyularak cesaretlendirmeden üyelere yeterli miktarda öz açıklama imkânı verilerek dijital oyunlar hakkındaki duygu ve düşünceleri öz olarak alınıp hedef kazanımlara odaklanılmıştır. Üyelerin yaşlarının küçük olmasından dolayı da yetişkinler kadar öz açıklama yapmaları beklenmediğinden bu yaş grubuna psikoeğitim oldukça uygun düşmektedir.

Oturumlar 10 oturum olup her bir oturum 60 dakika sürmektedir: Literatür taramasında psikoeğitimin süresi hakkında karşılaşılan yaygın kanı psikoeğitim gruplarının ortalama 6 ile 20 arasında sürmekte olduğudur. Psikoeğitim bu sürelerde devam ederken grupla danışma ve grup terapileri 3 ayın üzerinde devam etmektedirler. Ayrıca psikolojik danışma ve terapi grupları için oturumların süresi 90 dakika iken özellikle okul ortamlarında çocuklarla yürütülen psikoeğitimlerin süresi 30-45 dakika ergenlerde ise 45-60 dakika arasında değişmektedir (DeLucia-Waack, 2006; aktaran Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Bu araştırmada çocuklar 9-10 yaş arasında olup ön ergenlik evresinde olup pilot çalışma olarak gerçekleştirilen ön uygulamada etkinliklerin akıcı olması ve çocukların sıkılmadan eğlendikleri gözlemlendiği için oturumların süresi 60 dakika olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Fiziksel Ortamı

Grup psikolojik danışma toplantıları için grubun gizliliği ve grup üyelerinin dikkatlerini dağıtmayan bir ortamda gerçekleştirilmesi gerekir. Grup aşırı ses geçirmeyen, grup üyelerinin dışardakiler tarafından duyulmadığı ve grup üyelerinin de dış sesler tarafından dikkatlerinin dağılmayacağı bir odada yapılmalıdır (Yalom, 2002). Grup oturumları psikoeğitim programının amacına uygun bir ortam olup okulun oyun terapisi odasında gerçekleştirilmiştir. Axline (1969) oyun terapisinin uygulandığı odanın mümkünse döşemeye uygun, duvarları ve yerleri kolayca temizlenebilen, pencerelerde demir veya tel olan ve mümkünse ses geçiriminin olmadığı özelliklere sahip olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca malzemelerin çocukların rahatlıkla ulaşabilecekleri raflarda durması gerektiğini belirtir.

Bu araştırmanın deney grubuna uygulanan psikoeğitimin gerçekleştirildiği oda okulun sakin denebilecek bir konumunda olup bir oyun terapisi odasının sahip olduğu ortalama özelliklere sahiptir. Halı, minderler, kuklalar, oyuncak arabalar, askerler, bebekler ve farklı kategorilerden oyuncaklar oyun terapi odasındaki bazı malzemelerdendir. Grup üyeleri kendilerini rahat hissedebilecekleri minderlere veya resim vb. etkinlikler için masa ve

sandalyeleri kullanabilirler. Grup daire şeklinde oturarak her bir üyenin bir diğeri rahatça görebileceği, ortada herhangi bir nesnenin olmadığı bir alanda minderlere oturarak oturumlar gerçekleştirilmiştir. Arada herhangi bir nesnenin olmaması bireylerin birbirlerinin beden dilini tamamen görmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum özellikle de grup liderinin her bir katılımcının jest ve mimik hareketlerini de doğru okuyabilmesine yardımcı olmaktadır.

Katılımcılar

Katılımcı grubunu Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde bir ilkokulda 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Psikoeğitim programını başlatmak için öncelikle ilkokul 4. sınıf düzeyindeki 8 sınıf şubesine bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği uygulanmıştır. Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği yönergelerinden hareketle oyun bağımlılığına sahip bireyler tespit edilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan ‘‘Çocuklar İçin Oyun Bağımlılığı’’ toplam puanları hesaplanmıştır. Toplamda 219 öğrencinin toplam bağımlılık puanları en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır. Şiddet içeren oyun türleri belirlenerek diğer oyun türleri analizden çıkarılmıştır. En çok oynanan şiddet içerikli 12 oyun türü belirlenmiş olup isimleri şu şekildedir: Minecraft, PubG, Gta5, Browl Stars, Counter, Free Fire, Pixel Combat, League of Legends, Shark, Shadow Fight, Mr. Bullet ve Call of Duty. Bu oyun türlerini oynayıp riskli ve bağımlı kategoride en yüksek puanları alan öğrencilerden 30 kişi saptanmıştır. En yüksek puan alan 30 kişi oluşturulan 2 ayrı gruptan 1. ve 2. gruba teker teker atıldı. Gruplar arası çekilen kuralar sonucunda biri kontrol diğeri de deney grubu olarak belirlendi. Gruplar belirlenirken bireyler arası etkileşiminin olmaması için katılımcıların deney ve kontrol grubu açısından sınıf şubelerinin farklı olmasına dikkat edildi.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarına alınacak katılımcılardan toplam 30 öğrencinin ailelerine okulun bağlı bulunduğu Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan resmi izin yazı ve okul müdürünün resmi yazısı ile bir bilgilendirme toplantısı yapılacağı bildirilmiştir. Bu bilgilendirme toplantısına katılan ailelere araştırmanın içeriği hakkında detaylı bir bilgilendirmede bulunulmuştur. Toplantı sonucunda deney ve kontrol grubuna alınacak

katılımcılar için gönüllü olan ailelerle bireysel görüşmeler yapılarak ‘‘Bilgilendirilmiş Onam Formunu’’ doldurmaları sağlanmıştır. Onay alınan katılımcılarla psikoeğitim süreci başlatılmıştır.

Oturumların Süresi ve Sıklığı

Çoğu terapist ısınma süresi ve toplantının ana temasının ortaya dökülmesi ve çözümlenmesi için en azından altmış dakikaya gerek olduğu görüşündedir. Bu süre maksimum olarak da iki saatle sınırlandırılmıştır (Yalom, 2002). Hazırlanan bilişsel davranışçı oyun terapisi temelli psikoeğitim programı ise ilkokul öğrencilerine uygulandığından 60 dakika ile sınırlı tutulmuştur. Sürenin bu düzeyde tutulmasının temel amacı bu gelişim düzeyindeki çocukları için sürenin bir saati aşması durumunda dikkatlerinin kolayca dağılmasıdır.

Toplantıların sıklığı ise haftada birden beşe kadar değişse de grupların büyük çoğunluğu haftada bir toplanırlar (Yalom, 2002). Bu çalışmada da haftada bir kez toplanılması kararlaştırılmıştır. Bu durum da grup üyelerinin her bir oturumu yeterince içselleştirmek için gerekli zaman ihtiyacının karşılanmasını hedefine almıştır. Aynı zamanda grup üyeleri on hafta boyunca oturumlarda edindikleri becerileri hayatlarında uyarlama imkânı elde etmiş olacaklardır.

AİLE BİLGİLENDİRME OTURUMU 1

Oturumun Tarihi: 02/01/2020

Oturumun Süresi: 90 dakika

Amaçlar

Ailelerin, çocuklarda dijital oyun bağımlılığı hakkında bilgi sahibi olmak, çocuklara dijital ortamlar açısından rol model olmayı, çocuklarla etkin zaman geçirmeyi ve çocuklara alternatif oyunlarla zaman geçirmeleri konusunda yeterli zengin çevreyi sağlamak.

Hedef Davranışlar

1. Aileleri çocuklarda oyun bağımlılığı hakkında genel bilgilendirme
2. Oturumlar süresince çocukların evdeki dijital oyun kayıtlarını tutma
3. Ailelerin, çocukların bağımlılıkla başa çıkma stratejilerine yardımcı olma
4. Çocuklarla evde kaliteli zaman geçirmeleri yönünde bilgi ve beceri kazandırma

Araçlar

Bilgilendirilmiş onam formu (EK-3), Demografik bilgi formu (EK-4), Oyun ve uyku süresi formu (EK-5), projeksiyon, el broşürü.

UYGULAMA

Aile bilgilendirme oturumunun ilki psikoeğitim programı başlatılmadan yapılır. Öğrenci ve öğretmen aracılığıyla velilere bilgilendirme ve oturma davet yazısı ulaştırılır. Aileler ile okulun konferans salonunda oturum gerçekleştirilir. Öncelikle aileler ile tanışma gerçekleştirilir. Daha sonra bu psikoeğitim programı hakkında genel bir bilgilendirme yapılarak toplantının amacı açıklanır. Çocuklarla yaklaşık 10 hafta sürecek bir program ile oyun bağımlılıklarına etki edeceği düşünülen bir çalışma yapılacağı belirtilir. Aile oturumu için hazırlanan sunu aracılığıyla ayrıntılı bir şekilde psikoeğitim programı hakkında veliler bilgilendirilmiş olur.

Bu psikoeğitim programının öğrencilerin oyun bağımlılığını sona erdireceğinin taahhüt etmediği ama azaltmayı hedeflediği belirtilir. Psikoeğitim programının etkililiği için okul ve veli işbirliğinin önemi vurgulanarak aile katılımları teşvik edilir. *Dijital Dünyada Çocuk Büyütmek* kitabı dönüşümlü haftada bir veli tarafından okunması için ödev olarak verilir.

Son olarak *Bilgilendirilmiş onam formu (EK-3)*, *Demografik bilgi formu (EK-4)*, *Oyun ve uyku süresi formu (EK-5)* ebeveynlere dağıtılarak doldurmaları sağlanır.

DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI AİLE SEMİNERİ

NEDEN BURADASINIZ?

- ✓ Dijital oyun bağımlılığı hakkında bilgi sahibi ol
- ✓ Dijital yönden çocuklara rol model olmak
- ✓ Çocuklarla kaliteli zaman geçirmeyi öğrenmek
- ✓ Dijital oyunlara alternatif fiziksel oyunlar önerme

ÇOCUKLARINIZ İÇİN YAPABİLECEKLERİNİZ?

- ✓ Haftalık dijital oyun kaydı tutma
- ✓ *Dijital Dünyada Çocuk Büyütmek* adlı kitabı okumak
- ✓ Okul ile işbirliği içerisinde olmak

TABLETİ YASAKLAMADAN, İNTERNETİ KAPATMADAN, BİLGİSAYARIN FİŞİNİ ÇEKMEDEN ÇOCUKLAR İÇİN SAĞLIKLI BİR TEKNOLOJİ KULLANIMI MÜMKÜN MÜ?

ÇEVRENİN ÇOCUK ÜZERİNDE ETKİSİ

%30 Genler

%70 Çevre

NOMOFOBİ?

Her an telefonunun yanında olmadığına dair oluşan korku.

2013 yılında yapılan bir araştırmaya göre cep telefonları günde 150 defaya kadar kontrol ediliyor.

TEKNO İHMAL

Avustralya'da yapılan bir araştırmaya göre anne babaların %32'sinin teknoloji ile geçirdikleri süre çocuklarıyla geçirdikleri süreden daha fazladır.

DİJİTAL EMZİK

Eskiden anneler çocuklarının susması için her ağladığında emzikler verirdi. Artık modern dönemde çocuk ağladığında eline bir teknoloji aleti verilerek susması sağlanıyor.

TEKNOLOJİNİN AŞIRI KULLANIMININ ZARARLARI

- ✓ Erken yaşlarda cinsel içeriklere maruz kalmak
- ✓ Mahremiyetin tehlike altında olması
- ✓ Doğadan kopmaya sebep olması
- ✓ üretkenliğin kaybedilme ihtimali
- ✓ Hareket alanının kısıtlanması ve eylemsizlik
- ✓ Kas iskelet yapısının bozulması
- ✓ Sınır kavramını yitirme

ÖRNEK VAKA

Murat sorumluluklarını bilen 10 yaşında bir çocuktu. Kısa bir süredir kendisini Minecraft adlı oyuna fena kaptırmıştı. Masum görünen bu oyundan çok farklı kişilerle oynayıp bir yandan da yazışarak ve konuşarak online-evrimii zaman geçirmekteydi. Murat online oyun arkadaşlarından biriyle tartıştı. Sinirlenen arkadaşı Murat'ın şifrelerine ve ardından anne babasının kredi kartı bilgilerine erişim sağladı. Murat'ın ailesine ilişkin adres ve diğer özel bilgileri internette yayınladı. Murat'ın anne babası durumu öğrendikten sonra polisi devreye soktu ancak yayılan bilgileri geri getirmek artık mümkün değildi.

MAKSİMUM EKTRAN SÜRESİ

- ✓ 0-2 yaş arası: Ekransız hayat
- ✓ 2-5 yaş arası: Günde maksimum 1 saat
- ✓ 5-12 yaş arası: Günde 1-2 saat arası

ORTALAMA UKU SÜRESİ

- ✓ 0-2 yaş arası: 14-17 saat
- ✓ 2-5 yaş arası: 10-13 saat
- ✓ 5-12 yaş arası: 9-11 saat

HİJYENİK UYKU

- ✓ Yatmadan 90 dakika önce teknoloji ile ilişkiyi kesin
- ✓ Yatak odasına teknoloji sokmayın
- ✓ Evde teknopark alanları belirleyin
- ✓ Uyku öncesi fiziksel oyunlar oynayın
- ✓ Kitap okuma saatlerini uyku öncesine alın
- ✓ Uyku ritüelleri oluşturun

ÖNERİLER

- ✓ Gün içerisinde teknoloji saatleri belirleyin
- ✓ Sosyal medya hesabı açmayın (13 yaşından küçüklere)
- ✓ Dijital oyunları çocuklarla birlikte oynayın
- ✓ Teknoloji için gündüz veya akşamın en erken saatlerini belirleyin
- ✓ Teknolojik cihazlara evde sadece bir alan belirleyin
- ✓ Sağlıklı iskelet duruş şekillerine dair birlikte egzersizler yapın
- ✓ 20-20-20 kuralını öğretin (20'şer dakika aralıklı teknoloji kullanımı)
- ✓ Teknoloji kullanımında çocuklara öncelikle olumlu siz rol model olun
- ✓ Birlikte yürüyüş saatleri belirleyin
- ✓ Bisiklet, paten, scooter gibi aktive edici aletler kullanırın
- ✓ Evde birlikte fiziksel oyunlar oynayın

Kaynak: Kristy Goodwin: *Dijital Dünyada Çocuk Büyütmek*

Uzman Psikolojik Danışman Aydın SÖYLEMEZ

Ek 3. Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Değerli Ebeveyn;

Ben okulunuzdan Uzman Psikolojik Danışman Aydın Söylemez, Sakarya Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler anabilim dalında doktora eğitimine devam etmekteyim. *'Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programının Çocuklarda Şiddet İçerikli Dijital Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi'* başlıklı bir tez çalışması yürütmekteyim.

Bildiğiniz üzere modern teknoloji artık evlerimizin dört bir yanını kapsamış durumda. Bundan doğal olarak çocuklarımız da nasibini almış bulunmaktadır. Bu çalışma ile çocuklarda teknolojisiz bir hayatı elbette savunmuyoruz. Ancak sınırı olmayan teknoloji kullanımını en aza indirmek ve ihtiyaç kadarıyla çocukların teknoloji ile zaman geçirmesini sağlamak adına onlara bir takım beceriler öğretmek istiyoruz.

Bu sebeple tarafımdan geliştirilmiş olan bu psikoeğitim programını uygulamak için siz ebeveynlerin desteği olmazsa olmazdır. Dolayısıyla çocukların gelişim dönemlerine uygun bir zaman yönetimi ve bilinçli teknoloji kullanımına hem katılımınızı hem de çocuklarınızı teşvik etmenizi ummaktayım. Bu araştırmanın yürütülmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü ve Sakarya Üniversitesinden gerekli bütün izinler alınmıştır. Bu tez araştırma çalışması ile çocukların dijital oyunlarla geçirdikleri zamanı daha bilinçli bir beceri ile yönetmeleri için küçük de olsa bir katkı sunması beni çok memnun edecektir. Programda, üyelerin paylaşım yapmalarını kolaylaştıracak ve eğlenecekleri grup etkinlikleri kullanılacaktır. Bu sebeple grup üyelerinden etkin ve düzenli katılım beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı: Çocukların teknolojik aletlerle oynanan dijital oyun düzeylerini uygun bir seviyede tutmak, teknolojiyi bilinçli ve etkin kullanma, öz farkındalık, zaman yönetimi, sınırlarını keşfetme ve haz erteleme gibi beceriler edinmelerini sağlamak.

Programın Konusu: Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programı

Program Yeri: Oyun Terapisi Odası

Program Süresi ve sıklığı: 8 hafta, Haftada bir kez 60 dakika

Programın uygulanma zamanı: Okul mesai saatleri

Katılımcı Sayısı: 8 kişi

NOT: Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve önemli bir mazeret bildirdiğim takdirde grup çalışmasından ayrılabileceğimi biliyorum.

Öğrencinin Adı/Soyadı:.....

İmzası:.....

Velisi olduğum isimli öğrencinin bu çalışmaya gönüllü olarak katılmasına izin veriyorum.

Velinin Adı/Soyadı:.....

İmzası:.....

Ek 4. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveyn;

Çocuğunuzla gerçekleştireceğimiz oyun terapisi psikoeğitim çalışmasında bilimsel bir tez araştırmasında gerekli bir takım bilgilere yönelik sorular aşağıda sıralanmıştır. Lütfen bu bilgileri boşluklara doldurunuz. Zaman ayırdığınız için Teşekkürler.

ÇOCUĞUN

Adı Soyadı:

Doğum yeri:

Doğum Tarihi: .../.../....

Anne-Baba Durumu: Birlikte () Ayrı ()

Kardeş Sayısı:

ANNENİN

Adı Soyadı:

Doğum yeri:

Doğum Tarihi: .../.../....

Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Önlisans () Lisans () Y. Lisans ()

Mesleği:

Tel No:

BABANIN

Adı Soyadı:

Doğum yeri:

Doğum Tarihi: .../.../....

Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Önlisans () Lisans () Y. Lisans ()

Mesleği:

Tel:

Ek 6. Ön Görüşme Toplantısı

ÖN GÖRÜŞME TOPLANTISI

Oturumun Tarihi: 03/01/2020

Oturumun Süresi: 30 dakika

Bu toplantıda ailelerinden onay alınan ve deney grubuna dâhil edilen öğrencilerle bir ön görüşme gerçekleştirilir. Öğrencilere gönüllülüğün esas olduğu bir sürecin başladığını ve yaklaşık 10 hafta sürecek bir eğitim programına dâhil edildikleri anlatılır. Psiko-eğitimin tanımından ve özelliklerinden kısaca bahsedilir. Böylece öğrencilerin kafasındaki belirsizlik az da olsa netleştirilip programa aidiyet kurmaları ve gönüllükleri pekiştirilir. Toplantının yeri ve zamanı hakkında bilgi verilerek ilk oturumun yapılacağı toplanma yeri olarak okulun oyun terapisi odası olacağı kararlaştırılır. Program hakkında merak edilen sorulara detaylı cevaplar verilerek uygulanacak psikoeğitim programının amacı çocuklara aktarılır. Böylece belirsizlikler ortadan kaldırılıp program hakkında netlik kazandırılır.

BİRİNCİ OTURUM

Tanışma ve Kaynaşma

Oturumun Tarihi: 06/01/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar: Grubu oluşturup yapılandırma, katılacak üyelerin grubun amacını ve kurallarını öğrenerek birbirlerini tanımalarını sağlamak.

Hedef Davranışlar

1. Grup lideri ve grup üyeleri tanışarak birbirleriyle kaynaşır
2. Grup lideri ve üyeler arasında terapötik bir ilişki inşa edilir
3. Uygulanacak programın amacı hakkında üyeler bilgi sahibi olur
4. Psikoeğitim grubunun ismini belirlenerek üyelerin gruba aidiyeti kurulur
5. Grup kuralları belirlenerek kurallara uyma konusunda anlaşma sağlanır
6. Gizlilik ve gönüllülük ilkeleri üyelere aktarılır.

Araçlar: Beyaz tahta, renkli tahta kalemleri, yumuşak bez topu, oturum katılım listesi (EK-8), grup kuralları formu (EK-9), oturum değerlendirme formu (EK-10), yaka kartları.

UYGULAMA SÜRECİ

Grup lideri oturuma katılan bütün üyelere “hoş geldiniz” diyerek psikoeğitim programının ilk oturumunu başlatır. Üyelere isimlerinin yazılı olduğu isim kartları dağıtılarak yakalarına takmaları istenir. Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin yoklamasını yaparak oturumu başlatır.

Grubun Amacı ve İşleyişi

Grup lideri programın amacı ve işleyişi hakkında üyelere genel bir bilgi verdikten sonra yukarıda açıklanan amaç ve hedeflere kısaca değinir. Bu açıklamadan sonra grubun her oturumunda ısınma etkinlikleri, oturumların amaçlarına uygun dolu dolu eğlenecekleri etkinliklerin yer alacağı, oturumların sonunda da bir takım ev ödevlerinin verilerek oturumların özetinden sonra kapanışın yapılacağı ifade edilir.

Grup İsmi Belirlenmesi

Bu etkinlikte grup üyelerinin grup için bir isim önerisi sunması istenir. Üyelerin söylediği isimler sırasıyla tahtaya yazılır. Önerilen isimler tek tek oylamaya sunulduktan sonra en çok oy alan grup ismi ‘oyun grubu’ olup gruba isim olarak belirlenir. Bununla grup üyeleri devam edecekleri gruba kendileri isim koyarak grup aidiyeti kazanırlar. Ayrıca grup üyeleri en uygun olanı seçme konusunda farklı önerileri değerlendirebilme ve seçebilme becerisi edinirler.

Grup Kurallarının Belirlenmesi

Grup oturumlarının amaçlarına ulaşması için üyelerin bir takım kurallara uyması gerekir. Oturumlar boyunca gerçekleştirilecek etkinliklerin üyelere bir takım beceriler kazandırabilmesi için bir takım kurallar mevcuttur. Bu kuralların yazılı olduğu ‘Grup Kuralları’ (EK-9) formu üyelere maddeler halinde okunarak açıklaması yapılır. Daha sonra bu form kural ihlali olması durumunda üyelere o kuralı hatırlatmak amacıyla herkesin görebileceği bir yere asılır.

Etkinlik 1: Beni Sen Anlat

Amaçlanan Kazanım: Bu etkinlikte her birey kendisini başkasının dilinden dinleme fırsatı edinecektir. Anlatıcı aktif olma becerisi edinirken, dinleyen kişi de anlatılanları gruba aktarmak için dikkatli bir şekilde dinleyerek etkin dinleme becerisi kazanmış olacaktır. Diğer bir kazanım da bireyin kendisini başkasının diliyle ifade edilmesini izleyerek öz farkındalık geliştirmesi sağlanacaktır.

Süreç: Grup üyeleri daha önce birbirlerini tanınamaları göz önünde bulundurularak ikişer gruplar halinde sınıflandırılır. İkili gruplar kendi aralarında tanışma toplantısı yapar. Üyelerden biri kendisini tanıtmaya başlayarak kaç yaşında olduğu, ailesi, kardeşleri hakkında ve kendi belirgin özellikleri hakkında konuşur. Ardından ikinci üye aynı şekilde özelliklerini tanıtarak devam eder. Verilen süre sonunda herkes karşısındakinin dilinden onun özelliklerini gruba sunarak arkadaşını gruba tanıtır. Sırasıyla bütün üyelere söz hakkı verilerek tanıtmaya işlemi gerçekleştirilir. En son üye de tanıtım yaptıktan sonra üyelerden ne hissettiklerine dair ger bildirim alınır.

Etkinlik 2: Son Kişi

Amaçlanan Kazanım: Grup üyeleri birbirlerine isimleriyle seslenme imkânı elde edip kişiler arası kaynaşma sağlanmış olur.

Süreç: Oturuma başlamadan önce grup lideri kendisi hakkında bilgiler vererek genel olarak kendisini üyelere tanıtır. Ardından grup üyelerine yapacakları tanışma etkinliğini anlatır. Bu etkinliğe göre lider ismini söyler, yanındaki üye hem liderin hem de kendi ismini söyleyerek kendisini gruba tanıtır. Daha sonraki 2. grup üyesi liderin ismini, ilk grup üyesi ve sonra da kendi ismini söyler. Bu şekilde sonuncu grup üyesine kadar ardışık olarak her üye liderden başlayarak kendisine kadar olan grup üyelerinin isimlerini sayarak en son kendi ismini sayar. Böylece en son üye gruptaki herkesin ismini saymış olacaktır.

Bibliyoterapi

Bu ikinci tanışma etkinliğinden sonra ilk oturumun genel bir özeti yapılır. Her üyenin kişisel bir dosya tutması ve oturumlarda yapılan etkinliklerin bu dosyaya konması belirtilir. Her çocuğa dünya klasiklerinden bir macera hikâye kitabı dağıtılır. Toplam 10 adet kitabın her hafta dönüşümlü olarak çocuklara verileceği grup lideri tarafından açıklanır. Böylece çocuklar ev ödevi ile geçireceği zaman sayesinde dijital oyunlara alternatif oluşturmuş olacaktır. Ebeveyn tarafından doldurulacak günlük uyku süreleri ve dijital oyun oynama çizelgesi dağıtılır. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum hakkında katılımcıların duygu ve düşünceleri alınarak oturum sonlandırılır.

Ek 9. Grup Kuralları

GRUP KURALLARI

- ❖ Grubu yöneten kişi grubun lideridir
- ❖ Her bir grup oturumu 60 dakika sürmektedir.
- ❖ Gruba devam etmek son derece önemlidir (Acil durumlar lidere bildirilir).
- ❖ Grup üyeleri oturumlara vaktinde katılacaktır.
- ❖ Grup üyeleri oturumlara yiyecek ve içeceklerle katılmazlar.
- ❖ Grup oturumlarına üyeler dışında kimse katılmayacaktır.
- ❖ Grup üyeleri etkinliklere aktif katılım sağlamalıdır.
- ❖ Bütün grup üyeleri birbirine saygılı davranacaktır.
- ❖ Grup oturumlarında konuşulan konular istisnalar dışında sır olarak kalacaktır.
- ❖ Grup üyeleri tek tek konuşarak konuşan kişiyi sessizce dinleyecektir.
- ❖ Grup üyeleri duygu ve düşüncelerini serbest bir şekilde paylaşabilecektir.
- ❖ Grup üyeleri birbirine olumsuz söz ve davranışlarda bulunmayacaktır.
- ❖ Grup üyeleri kendisine zarar veren söz ve davranışlar sergilemekten uzak dururlar.
- ❖ Grup üyeleri arkadaşlarına zarar veren söz ve davranışlardan uzak dururlar.
- ❖ Grup üyeleri oyun terapisi odasına ve içindekilere zarar vermezler.
- ❖ Grup üyeleri grup liderinin talimatlarını dikkatle dinler ve uygularlar.
- ❖ Grup üyeleri program boyunca birbirine her türlü desteği sağlar.
- ❖ Grup üyeleri verilen ev ödevlerini vaktinde yapacaklardır.

Ek 10. Oturum Değerlendirme Formu

OTURUM DEğERLENDİRME FORMU

1. Bugünkü grup oturumunda neler öğrendin?
2. Bugünkü grup oturumunda en çok beğendiğin etkinlik hangisiydi?
3. Bugünkü grup oturumunda neleri beğenmedin?
4. Bugünkü grup oturumunda kendinle ilgili neler fark ettin?
5. Bugünkü grup oturumundan sonrası için hangi kararları aldın?

İKİNCİ OTURUM

Sorunla Yüzleşme

Oturumun Tarihi: 13/01/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar

Problemin farkına vararak onunla yüzleşebilme ve gerçeklikle sanal dünyayı ayırt etme

Hedef Davranışlar

1. Ödül-ceza sistemiyle olumlu koşullandırma sağlamak
2. Dijital oyunlar oynama konusunda yüzleştirme yapmak.
3. Gerçeklik ve sanallık arasındaki ayrımı fark ettirmek
4. Dünyadan haberlerle teknolojinin olumsuz yönleri hakkında farkındalık sağlamak

Araçlar

Kalem, kuru kalem boyası, A4 kâğıdı, makas, Dur-Planla-Yap formu (EK-8), Şimdi Haberler formu (EK-13), oturum değerlendirme formu (EK-10)

UYGULAMA SÜRECİ

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurarak oturumu başlatır.

Etkinlik 3: Motivasyon Kartları

Amaçlanan Kazanım: Bu etkinlikle grup üyeleri psikomotor becerilerini geliştirmiş olurlar. Kartlar öğrenciler tarafından boyanarak renklerle bir bağ kurarlar. Kartların rengine göre kartlara anlam yüklenerek ödül veya ceza sistemleri harekete geçerek dijital oyunu bilinçli kullanma yönündeki motivasyonları arttırılmış olur.

Süreç: Bu etkinlikte sarı, kırmızı ve yeşil renklerden oluşan 3 ayrı renkte boya ve A4 kâğıtları öğrencilere dağıtılır. Gerekli sayıda makas üyelere dağıtılarak işaretlenen yerleri kesmeleri istenir. Kesilen kâğıtlar belirtilen 3 renge boyanır ve kartların her renginin bir anlamı olduğu belirtilir. Buna göre kırmızı renkli kart bir önceki oturumdan bu oturuma

kadar geçen sürede günlük dijital oyun oynama süresinde artış olana verileceği belirtilir. Sarı renkli kart önceki oturumdan şimdiye kadar geçen sürede değişiklik olmayan üyelere verilecektir. Yeşil kartın ise önceki oturuma göre oyun süresinde düşüş gösteren üyelere dağıtılacağı açıklanır.

Etkinlik 4: Dur, Planla ve Yap

Amaçlanan Kazanım: Üyeler sorunlarının farkına vararak kişisel çözüm önerileri bularak harekete geçirici eylemler geliştirme becerisi edinirler.

Süreç: Grup üyelerine Dur, Planla ve Yap etkinlik formu (EK-12) dağıtılır. Etkinlik formunda yer alan trafik lambası hakkında herkesin bilgisi olup kırmızı, sarı ve yeşil renktedir. Herkesten var olan bir sorununu DUR yazan yerin karşısına yazarak kırmızı lambayı, PLANLA yazan yere de o sorunun çözümünün ne olduğunu yazıp sarı lambayı ve son olarak da YAP yazan yere de bu çözümü nasıl gerçekleştireceklerini yazıp yeşil lambayı boyamaları istenir. Yeterli zaman verildikten sonra etkinliği herkesin tamamlaması istenir. Etkinlik süresince üyeler gözlemlenerek gerekli yönlendirmeler yapılır. Etkinlik sonunda üyelere gönüllü olanların etkinliği paylaşmasına fırsat verilir.

Kaynak: *Kaynak:* Stallard, P. (2018). İyi düşün iyi hisset. İstanbul: Say yayınları. s. 464

Etkinlik 5: Şimdi Haberler

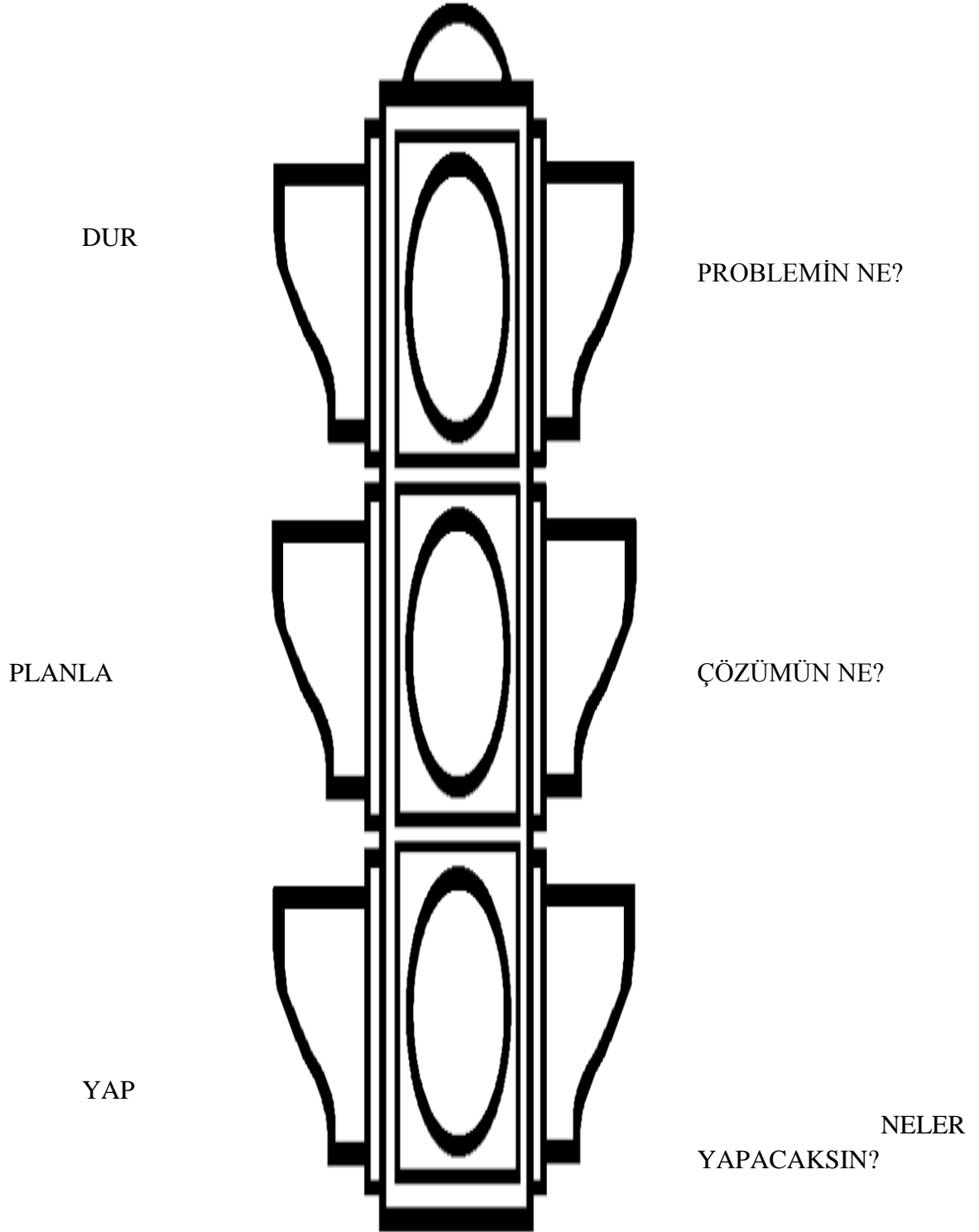
Amaçlanan Kazanım:

1. Bu etkinlikle çocuklar rol canlandırma becerisi kazanacaktır.
2. Felâketleştirme senaryosu ile en kötü durum üyelere gösterilerek önleyici bir yaklaşım sergilenecektir.
3. Üyeler kendi problemleri ile ilgili bir olayı eğlenerek fark edip yüzleşeceklerdir.

Süreç: Grup üyeleri arasından gönüllü biri seçilerek spiker olarak belirlenir. Grubun diğer üyeleri izleyici rolünü alır. Grup üyelerinin karşısına geçen spiker akşamın dikkat çeken haberlerini sunmaya başlar. Gerçek bir haberden alıntı yapılan bu olayda grup üyelerinin arasında da popüler olan PubG isimli dijital oyunla aşırı zaman geçirerek kalp krizinden ölen bir Hindistanlı çocuk konu edilmektedir. Bu etkinlikte asıl önemli olan haberin içeriği olduğu grup lideri tarafından vurgulanır.

Kaynak: Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

DUR, PLANLA VE YAP



ŞİMDİ HABERLER

PUBG: Hindistan'da 6 saat oyun oynayan çocuk kalp krizinden öldü

31.05.2019 - 11:59Güncelleme: 31.05.2019 - 12:27

Madya Pradeş eyaletinde 16 yaşındaki bir çocuk "PUBG" diye bilinen PlayerUnknown's Battlegrounds adlı oyunu 6 saat ara vermeden oynamasının ardından, kalp krizi geçirdi ve hayatını kaybetti. Baba Harun Reşid Kureyşi "Furkan, çöküp kalmadan önce çok sinirlenmişti ve diğer oyunculara bağırıyordu" dedi.



Güney Kore gazetesinin iddiası: Kuze Kore'nin ABD temsilcisi dahil 5 yetkili idam edildi

Hindistan'ın Madya Pradeş eyaletinde 16 yaşındaki bir çocuk "PUBG" diye bilinen PlayerUnknown's Battlegrounds adlı oyunu 6 saat ara vermeden oynamasının ardından, kalp krizi geçirdi ve hayatını kaybetti.

Ailesinin verdiği bilgiye göre Furkan Kureyşi adlı çocuk Neemuch kasabesindeki evinde öğle yemeğinden sonra, cep telefonunda PUBG oynamaya başladı.

Baba Harun Reşid Kureyşi, "Furkan öğle yemeğinden hemen sonra oyunu oynamaya başladı ve 6 saat devam etti. Çöküp kalmadan önce çok sinirlenmişti ve diğer oyunculara bağıırıyordu" dedi.

28 Mayıs'ta yaşanan Furkan'ın kız kardeşi Fiza Kureyşi de "Kardeşim bazı arkadaşlarıyla PUBG oynuyordu. Birden 'Patlatın! Patlatın!' diye bağırdı. Sonra kulaklıklarını ve cep telefonunu attı, ağlamaya başladı ve 'Sizinle bir daha oynamayacağım. Sizin yüzünüzden kaybettim dedi' diye konuştu.

Furkan evde çöküp kalmasından sonra hemen hastaneye götürüldü ancak hastaneye henüz varmadan hayatını kaybetti.

'Adrenalin artışı kalp krizini tetiklemiş olabilir'

Furkan Kureyşi'yi muayene eden Kardiyolog Dr. Aşok Jain, "Hastaneye geldiğinde nabız yoktu. Elektrik şoku ve enjeksiyonlarla geri getirmeye çalıştık ama başaramadık. Oyunun heyecanı adrenalin seviyelerinde büyük bir artışa, bu da kalp krizine yol açmış olabilir. Çocuklara bu tür oyunlardan uzak durma çağrısı yapıyorum" dedi.

Furkan'ın ağabeyi de, kardeşinin oyuna bağımlı olduğunu, sık sık sık günde 18 saat PUBG oynadığını anlattı ve kardeşinin ölümünden sonra oyunu telefonundan sildiğini söyledi.

Hindistan'da daha önce 45 gün boyunca sürekli PUBG oynayan 20 yaşındaki bir genç de, şiddetli boyun ağrıları çektiğini söylemesinin ardından hayatını kaybetmişti.

Maharashtra eyaletinde de iki genç ise tren raylarının kenarında PUBG oynarlarken, tren çarpması sonucu ölmüşlerdi.

Kaynak: <https://www.haberturk.com/pubg-hindistan-da-6-saat-oyun-oynayan-cocuk-kalp-krizinden-oldu-2481049>

ÜÇÜNCÜ OTURUM

ABC Tekniği

Oturumun Tarihi: 03/02/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar

Duyguları tanıyarak farkındalık sağlama ve ABC tekniğini öğretme

Hedef Davranışlar

1. Eğlenceli bir etkinlikle aynı zamanda ısınarak gruba başlama
2. Doğru nefes alıp verme tekniğini edinme
3. Öfke yönetim becerisi kazandırmak
4. Duygu-düşünce-davranış ilişkisini kavratmak için ABC tekniğini açıklamak

Araçlar: Kâğıt, kalem, duygu bulmacası formu (EK-15), renkli tahta kalemleri, oturum değerlendirme formu (EK-10).

UYGULAMA SÜRECİ

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurduktan sonra geçen hafta neler yapıldığına dair özet bir açıklama yaparak etkinliklerden nefes ve imajinasyon ile oturumu başlatılır.

Etkinlik 6: Nefes ve imajinasyon tekniği

Amaçlanan Kazanım: Bu etkinlikle çocukların doğru nefes alma becerisi kazanmaları sağlanır.

Grup üyeleri oyun yoluyla sembolik metaforların kullanımı aracılığıyla eğlenerek doğru nefes alma becerisi kazanır.

Süreç: Nefes egzersizleri için balon ve çiçek metaforları kullanılacaktır. Grup üyeleri önlerindeki çiçeği derin bir nefesle içlerine çekip koklar. Nefesin karınlarına kadar gitmesini herkesin deneyimlemesi sağlanır. Ardından ellerindeki balonlara içlerindeki nefesi üflemleri istenir. Nefeslerini kesik kesik bırakmaları önerilir.

Kaynak: Emiroğlu, N.İ. ve Karaarslan, D. (2016). Çocuk ve Ergenlerde Duygu Durum Bozukluklarında Psikoeğitimsel Terapi: Çocuk-Ergen. İzmir: Birleşik Matbaacılık.

Etkinlik 7: Duygu bulmacası

Amaçlanan Kazanım: Grup üyeleri farklı duygular hakkında bilgi sahibi olacaklardır.

Üyeler yoğun hissettikleri duygunun farkına varır.

Süreç: Grup üyelerine EK-15 formu dağıtılır. Formda yer alan karışık bir takım duyguların bulmaca karesinde bulunması istenir. Üyelerden en çok hissettikleri bir duyguyu farklı renkte bir boya kalemiyle işaretlemeleri istenir. Herkes favori duygusunu bulmacada bulduktan sonra bu duygu üzerine kısa bir konuşma yapılır. Daha sonra diğer duygular evde bulunması için ev ödevi olarak verilir. Bulunan duyguların yüz ifadesi olarak şeklinin de arka tarafa çizilmesi istenir.

Etkinlik 8: Duygu-Düşünce-İhtiyaç Listesi

Amaçlanan Kazanım: Üyeler düşünce, duygu ve davranışları arasındaki ilişkiyi edinir.

Süreç: Bu etkinlik için duygu düşünce ihtiyaç listesi resimlerinin olduğu etkinlik kâğıtları dağıtılır. Lider ABC tekniğini beyaz tahtada bir üçgen üzerinden açıklar. Üçgenin bir köşesinde düşünce, bir köşesinde duygu ve bir köşesinde de davranış kelimeleri yazılıdır. Düşüncenin ne olduğu sorularak örneklerle düşünce açıklanır. Duygu ve davranış için de aynı işlem gerçekleştirilir. Daha sonra düşüncelerin duyguları etkilediğini, duyguların da davranışları etkilediği açıklanır. Bu açıklamayı örneklendirerek üyelerin bu üçlü mekanizmayı kavramaları sağlanır. Verilecek örnek özellikle oyun bağımlılığı davranışı üzerinden verilerek amaçlı bir öğrenme sağlanır. Bu etkinlik üzerinden üyelerin boş kutuları doldurmaları istenir.

Kaynak: Kaduson, H.G. ve Schaefer, C.E. (2018). En popüler 101 oyun terapisi tekniği. Ankara: Nobel yaşam. s.115.

Oturum özeti ve kapanış

Lider oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını alarak bir sonraki oturum hakkında ön bilgi vererek oturumu sonlandırır.

Ek 15. Duygu Bulmacası Formu

DUYGU BULMACASI FORMU

! Bulmaca tablosunun içinde saklanmış duyguları bulma zamanı !

NEŞE	ÜZÜNTÜ	ENDİŞE
HEYECAN	UTANÇ	SİNİRLİ
KORKU	SUÇLULUK	SÜKUNET
ÖFKE	ACIMA	DEHŞET
HAYRET	HUZUR	EMPATİ
SEMPATİ	NEFRET	NEZAKET

K	O	R	K	U	İ	L	R	İ	N	İ	S
Z	H	U	Z	U	R	Y	U	R	D	B	U
D	E	H	Ş	E	T	Ö	E	S	L	U	Ç
Z	Y	P	A	M	F	O	K	A	C	L	L
A	E	G	E	T	E	R	F	E	N	G	U
Y	C	A	S	M	Y	Ü	Ö	E	R	Ğ	L
C	A	I	E	Z	P	O	Z	K	F	Ç	U
T	N	Ş	M	B	Y	A	K	Ü	Ö	N	K
N	L	R	P	A	K	Ç	T	Ş	N	A	Ğ
E	M	K	A	E	C	V	U	İ	I	T	S
Ş	O	F	T	E	N	U	K	Ü	S	U	Ü
E	N	D	İ	Ş	E	T	E	R	Y	A	H

! Şimdi en çok sevdiğin duyguyu farklı renkte bir kalemle işaretle!

DÖRDÜNCÜ OTURUM

Etkili Zaman Yönetimi

Oturumun Tarihi: 10/02/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar

Üyelere zaman algısı hakkında bilgi vererek stratejik zaman yönetimi becerisi kazandırmak

Hedef Davranışlar

1. Fiziksel davranış değişikliği için nefes ve ısınma egzersizleri becerisi kazandırmak
2. Stratejik zaman yönetimi kazandırmak
3. Dijital oyunlara alternatif oyunlar konusunda farkındalık kazandırmak
4. Ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı bir ilişki için alternatif yollar öğretmek

Araçlar

Balon, çiçek, kavanoz, çakıl taşları, kum, su, oturum değerlendirme formu (EK-10)

UYGULAMA SÜRECİ

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurur. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak etkinlikleri başlatır.

Etkinlik 9: Halter

Amaçlanan Kazanım: Üyelerin oturum öncesi ısınmalarını ve oturuma hazır hale gelmelerini sağlamak.

Süreç: Grup lideri üyelerinden halka şeklini almalarını ve aralıklı bir şekilde kollarını yana açmalarını ister. Üyeler rahat bir pozisyon alırlar. Lider herkesten kendisini dünyaca ünlü bir halterci olduğunu hayal etmesini ister. Şimdi bir gösteri yapılacağını ve bütün dünyanın bunu izlediğini belirtilir. Herkesin önünde çok ağır birer halter olduğu ve bunu kaldıranın dünya şampiyonu olacağını söylenir. Öncelikle derin bir nefes alış veriş yapmaları istenir. Ardından yavaşça eğilerek bütün gücünü toplayıp halteri yerden kaldırır

ve göğsünde tutar ve bir hamle daha yaparak kollarını havaya kaldırarak halteri tutar. Kısa bir süre şovunu yaptıktan sonra halteri yavaşça yere bırakır.

Kaynak: Halmatov, S. (2019). Bilişsel davranışçı oyun terapisi-Teknik ve uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi yayınları. (s.113).

Etkinlik 10: Cam Kavanozu Doldurma

Amaçlanan Kazanım: Grup üyelerinin zaman yönetimi becerisi edinmelerini sağlamak

Stratejik davranış şekilleri geliştirmek

Problem çözme becerisi kazandırmak

Süreç: Cam kavanozun yanında bulunan çakıl, kum ve suyun kavanoza yerleştirilmesi istenir. Yeterli miktarda bulunan çakıl, kum ve su doğru bir strateji ile yerleştirilmediğinde kavanozda yer kalmamaktadır. Buna göre önce çakıl taşları konarak kavanozun dolup dolmadığı sorusu üyelere yöneltilir. Yanıtlardan sonra kavanoza kum doldurularak yine üyelere kavanozun dolup dolmadığı sorulur. En son olarak da su yerleştirilerek kavanoz doldurulur. Ardından üyelere bu etkinliğin neden yapıldığı sorusu yöneltilir. Alınan yanıtlara göre zamanın etkili kullanılması amacı üyelere aktarılır.

Eğer tersi yapılırsa malzemelerin bir kısmı dışarda kalırken kavanozda yer kalmayacaktır. Bu somut deneyle öğrencilere zaman yönetiminin de buna benzediği anlatılır. Eğer zamanını öncelikle dijital oyunlarla geçirirlerse gündelik diğer aktivitelerine zaman kalmayacağı, ancak günlük rutinlerini yaptıktan sonra dijital oyunla sınırlı sürede vakit geçirilirse doyum kazanacakları fark ettirilir.

Kaynak: Pınar sağlam Saföz ve Zilal Erkan. (2015). Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları IV. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), s.430. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Etkinlik 11: Yer Bulma Oyunu

Amaçlanan Kazanım: Grup üyeleri alternatif oyun çeşitleri öğrenmiş olurlar.

Üyeler arası etkileşimin artması sağlanır

Bu etkinlikle üyelerin aileleriyle olan ilişkileri pekiştirilecektir.

Fiziksel oyunların önemi kavratılmış olur.

Akran gruplar arası yeni oyunlar teşvik edilmiş olur.

Süreç: Bu etkinlik için bir adet dünya küresi bulundurulur. Küre daire şeklinde oturan grup üyelerinin ortasına bırakılır. Lider bir ülke ismi söyleyerek herhangi bir üyeden bu ülkenin yerini bulmasını ister. Üye bulduktan sonra bir yer ismi söyleyip sıradaki kişinin bulmasını ister. Üyelerin tamamı yer bulduktan sonra bu etkinliğin evde ailece oynanabilecek olacağı yönünde öneride bulunulur.

Oturum özeti ve kapanış

Lider oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını alır ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verir. Oturum sonunda üyelerle haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapılır. Daha sonra üyeler arasında kitap değişimi gerçekleştirilir. Üyelere ebeveynleri tarafından doldurulacak dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtılır. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırılır.

BEŞİNCİ OTURUM

Motivasyon Arttırma

Oturumun Tarihi: 17/02/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar

Sorunlu davranışlar konusunda öz farkındalık oluşturarak davranış değişikliği inşa etmek

Hedef Davranışlar

1. Üyelerin eğlenerek gruba mutlu başlamalarını sağlamak
2. Farklı terapötik teknikleri entegre ederek davranış değişikliği kazandırmak
3. Model alma tekniği yardımıyla davranış değişikliği oluşturmak
4. Terapötik hikâye ile sağaltım çalışmasını gerçekleştirmek

Araçlar

Farklı figürleri temsil eden kuklalar, öykü kitabı (Çocuklar için iyileştirici öyküler), oturum değerlendirme formu (EK-10)

UYGULAMA SÜRECİ

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurur. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak etkinlikleri başlatır.

Etkinlik 12: Maymunlar Dansı

Amaçlanan Kazanım: Grup üyelerinin ısınmalarını ve oturuma hazır hale gelmelerini sağlamak.

Süreç: Grup lideri üyelere hep birlikte maymun dansı yapacaklarını iletir. Maymunların nasıl dans ettiklerini sorarak etkinliği başlatır. Üyeler bir takım cevaplar vereceklerdir. Lider, maymunların içlerinden geldiği gibi hareket ederek dans ettiklerini söyler. Maymunların zıplamak isterlerse zıpladıklarını, dönmek isterlerse döndüklerini, ellerini kollarını istedikleri gibi salladıklarını açıklar. Daha sonra grup lideri ‘‘Haydi, başlayalım’’ diyerek hareketli bir fon müzik açar. Çocuklar birkaç dakika serbestçe istedikleri gibi dans

ederler. Daha sonra lider müziği durdurarak; ‘‘Şimdi yine dans edeceğiz ama bu sefer beni taklit edeceksiniz. Ben ne yaparsam aynısını yapacaksınız. Ardından şimdi de yaptıklarımın tersini yapacaksınız. Mesela ben sağ kulağımı tutarsam siz sol kulağınızı, ben sol ayağımla zıplarsam siz sağ ayağınızla zıplayacaksınız’’ şeklinde bir açıklama yapar. Grup lideri birkaç kez örnek uygulama yaptıktan sonra müziği açarak etkinliği başlatır.

Kaynak: Haltamov, S. (2018). Oyun terapisinde pratik teknikler. Ankara: Pegem Akademi. (s. 89)

Etkinlik 13: Duyu Organlarım Konuşuyor

Amaçlanan Kazanım: Bu etkinlik bir tür sorun dışsallaştırma tekniğidir. Üyeler oyun bağımlılığını bir kuklaya atfederek sorunlarına dışardan bakma becerisi kazanırlar. Kuklalar kullanılarak metafor aracılığıyla soruna çözüme becerisi kazanırlar.

Süreç: Grup lideri katılımcılara farklı figürleri temsil eden kuklalar dağıtır. Bu kuklaların üyelere bir takım mesajlar vereceğini belirtir. Bu mesajların konusu dijital oyun içeriğine sahip olmalıdır. Lider üyelere etkinliği şu şekilde açıklar:

‘‘Sevgili çocuklar herkes bir kukla seçsin ve onu eline giysin. Yapacağımız bu etkinlikte herkes elindeki kuklaya bir mesaj söyletecek. Bu mesaj dijital oyuna bağımlı olmayı bırakmakla ilgili olacak. Şimdi bu kukla bir el olsaydı dijital oyun hakkında size ne mesaj verirdi?’’ Bu açıklama el için olduğu gibi diğer duyu organları içinde tekrarlanır. Böylece sırasıyla her üyeden grup önünde birçok organ konuşturularak kişilere dijital oyun konusunda geliştirdikleri bağımlılık fark ettirilir.

Kaynak: Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Etkinlik 14: Terapötik öykü (Kırmızı çekici)

Amaçlanan Kazanım: Problem çözme becerisi kazandırır. Değişim ve başarıyı odaklar. Aktif dinleme becerisi edinirler.

Süreç: Katılımcılarda problem çözme becerisi kazandırmak için davranış değişikliğini odaklayan terapötik öykü okunur. Bu öykü terapötik öykü okuma kurallarına uyularak davranış değiştirme ve problem çözme becerisini hedeflemektedir.

Kaynak: Davis, N. (2017). Çocuklar için iyileştirici öyküler. Ankara: Nobel yaşam. (s. 385)

Oturum özeti ve kapanış

Lider oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını alır ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verir. Oturum sonunda üyelerle haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapıldıktan sonra üyeler arasında kitap değişimi gerçekleştirilir. Üyelere ebeveynleri tarafından doldurulacak dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtılır. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırılır.

ALTINCI OTURUM

Davranış Değişikliği Oluşturma

Oturumun Tarihi: 24/02/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar

Öğrenilen olumlu davranış şekillerinin sürdürülmesi için motivasyon kaynaklarının fark edilmesini sağlamak. Davranışın pekişmesi için motivasyonu hem iç hem de dıştan harekete geçirmek.

Hedef Davranışlar

1. Katılımcıların rahatlayarak gevşemesini sağlamak
2. Davranış değişikliğinin devamı için model olarak iç ve dış kaynak oluşturmak
3. Terapötik hikâye ile sağaltım çalışması
4. Motivasyon artırıcı beceriler geliştirmek

Araçlar

Bir yumak iplik, Mutlu Köy Öykü Formu (EK-19), oturum değerlendirme formu (EK-10)

UYGULAMA SÜRECİ

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurur. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak etkinlikleri başlatır.

Etkinlik 15: Ağaç Oyunu

Amaçlanan Kazanım: Grup üyelerinin ısınmalarını ve oturuma hazır hale gelmelerini sağlamak.

Süreç: Grup üyelerinden gözlerini kapatarak kendilerini ormandaki bir ağaç gibi düşünmeleri istenir. Herkesin gözlerini kapatıp hafif bir müzik açılabilir. Katılımcılardan bu ağacın dallarını hayal etmeleri istenir. Tüm ağaçların güneşe daha yakın olmak için dallarını yukarı doğru uzattığı açıklanır. Katılımcılar kollarını yukarı doğru uzatır. Böylece dallar yukarı doğru kalkmış olur. Ardından hafif bir rüzgârın estiği hayal ettirilir. Dallar

sağa ve sola doğru gidip gelir. Katılımcılar kollarını yana doğru sağa ve sola hareket ettirir. Sonra hafif bir yağmurun yağmaya başladığı söylenir. Yağmurlardan saklanmaya çalışan yaprakların aşağı doğru eğildiği söylenir. Katılımcılar kollarını ve ellerini aşağı doğru indirir. Şimdi yağmur dindi ve güneş yavaşça bulutlar arasından kafasını çıkarır denir. Kollar yanlara doğru hafifçe gerdirilir. Hava mis gibi kokuyor ve ağaç bu havayı bütün yapraklarıyla derinden soluyor denerek sona gelinir. Katılımcılar nefeslerini içine çekerek hafifçe bırakarak etkinlik sonlandırılır.

Kaynak: Halmatov, S. (2018). Oyun terapisinde pratik teknikler. Ankara: Pegem Akademi. (S.182)

Etkinlik 16: İp

Amaçlanan Kazanım: Bu etkinlikle üyelerin bağımlısı oldukları nesnelere farkına varmalarını sağlamak

Bağımlı nesnelere sebep olduğu sorunları fark ettirmek

Lider her üyeye bisiklet, at gibi direktifler vererek alternatif etkinliklere yönlendirir.

Süreç: Grup üyeleri halka şeklinde pozisyon almışlar. Lider elinde tuttuğu bir yumak ipliği katılımcılardan birine fırlatır. Katılımcıdan istediği arkadaşına ipi fırlatmasını ister. Elinde ip olmayan kişi kalana dek sırasıyla her katılımcı bir diğerine ipi fırlatır. En son kişi ip yumağını elinde tutar. Lider bu kişiden elindeki iple birlikte kalkıp kendisiyle yemek yemeğe gelmesini ister (her katılımcıya farklı bir teklifte bulunulur: birine at binmeye gidelim, bisiklet sürelim vb.). Ancak bunu arkadaşları olmadan tek başına yapmasını ister. Katılımcı kalkarak birkaç adım attıktan sonra diğer arkadaşının elinde olan ipin gerildiğini fark ettirir. Zorladıkça arkadaşının hareket etmekte zorlandığını ve kendisine çektiğini görür. Lider kural gereği katılımcının arkadaşını kaldırmadan gitmesini ister. Katılımcı birkaç girişimden sonra muhtemelen bunun mümkün olmadığını belirtecektir. Lider sırasıyla her bir üyenin süreci deneyimlemesini sağlar. Böylece herkes birbirine bağlı olduğu için hareket alanının kısıtlı olduğunu fark eder. Lider bu ipin engelleyiciliği gibi hayatta bazı şeyleri yapmaktan bizi engelleyen şeylerin ne olduğu üzerine katılımcılarla karşılıklı paylaşımda bulunarak otururum sonlandırır.

Etkinlik 17: Mutlu Köy

Amaçlanan Kazanım: Metaforlar aracılığıyla üyelerin sorunlarının dışsallaştırılması

Grup üyelerinin öykü aracılığıyla sorunlarının iyileştirilmesi

Terapötik öykü içeriğiyle sorun çözme becerileri üyelere kazandırma

Süreç: Bu etkinlik araştırmacı tarafından yazılan terapötik bir hikâyeden oluşmaktadır. Bu terapötik öykü bir kurgu olup çocukların mevcut dijital oyun bağımlılığı problemini iyileştirme amaçlı yazılmıştır. Buna göre çok mutlu olan köy halkı metaforik olarak ifade edilen dijital unsurların köye girmesiyle insan ilişkilerinin ve çocukların davranışlarında olumsuz değişimler meydana gelmiştir. Köy halkı bu olumsuzluğu fark edip çare arayarak eski mutlu dönemlerine dönmek istemektedirler. Sonuç olarak bu teknolojik unsurlarla olan ilişkilerini makul seviyeye çekerek eski mutluluklarını yakalarlar. Böylece öykü aracılığıyla çocuklarda davranış değişikliği meydana getirmeye yönelik iç motivasyon harekete geçirilmeye çalışılır.

Kaynak: Bu öykü araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Oturum özeti ve kapanış

Lider oturumu özetleyerek bu oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını alır ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verir. Oturum sonunda katılımcılarla haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapılır. Daha sonra üyeler arasında kitap değişimi gerçekleştirilir. Katılımcılara ebeveynleri tarafından doldurulacak dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtılır. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırılır.

MUTLU KÖY

Çocuklar biliyor musunuz çok eski zamanlarda bir köy varmış. Bu köyün olduğu yer dünya harikası bir yermiş. Köy, masmavi gökyüzü, yemyeşil ağaçlarla dolu ormanları, kahverengi dağları ve tertemiz akan bir nehrin olduğu yerdeymiş. Yazın köye binbir türlü kuş ve yabani hayvan misafir gelmekteymiş. Mesela leylekler gelip köydeki ağaçların başında yuva yaparak yavrularını bu yuvada bırakır gider onlara yemek getirirmiş. Yemek dediğim bildiğimiz bizim yediğimiz yemekler gibi düşünmeyin. Leylekler ne yiyebilir? Evet, doğru söylediniz. Küçük solucanlar gibi doğadaki diğer bazı hayvanlar ve bitkilerle beslenirlermiş. Bir de köy halkının verdiği artık yiyeceklerden de yedikleri olurmuş.

Köy halkı ise bütün bu güzellikler arasında mutlu mesut yaşayıp gitmekteymiş. Mesela köyün erkekleri gündüzleri tarlalarda bağlarda bahçelerde ekinlerle uğraşmaktalarmış. Birbirinden farklı meyveler sebzeler ve tahıllar ekmekteymiş. Yazın ektikleri bu ekinleri yazın sonunda hasat zamanı gelince biçerler ve ihtiyaçları kadarını alıp gerisini fabrikalara ve tüccarlara satarlarmış. Ha bu ihtiyaçları kadarının bir kısmını da köyde tarla ve bahçesi olmayanlarla paylaşırlarmış. Yani köy halkı çok yardımsevermiş.

Köyün kadınları da çocuklarına bakar, hayvanları sağlar, evi temizler ve yemek yaparlarmış. Mesela hayvan sağdıktan sonraki sütü alır ondan çok farklı yiyecekler üretirlermiş. Neler mi? Mesela; peynir, yoğurt, çökelek ve tereyağı gibi. Ha bu arada kadınlar da aynı erkelerin yaptığı gibi hayvanları olmayan köylü komşularıyla bu süt ürünleri paylaşırlarmış.

Gelelim köyün çocuklarına. Onlar nasıl mı vakit geçirirmiş? Çocuklar okula giderlermiş. Okuldan sonra eve gelir yemeklerini yerler dışarda arkadaşlarıyla çeşitli oyunlar oynarlarmış. Hava güzel olduğu için evin içinde kalmak istemezlermiş. Çünkü güneş enerjisinin onlara faydalı D vitamini sağladığını okulda derslerde öğrenmişler. Biraz oynadıktan sonra eve gider ödevlerini yapar ve ders çalışırlarmış. Dersi de her zaman tek başlarına çalışmazlarmış. Bazen evde tek başlarına, bazen kardeşler birlikte, bazen de arkadaşlar olarak birlikte birbirlerinin evinde yaparlarken bazı zamanlar da hava iyiysen evlerinin bahçelerinde açık havada yaparlarmış. Ödevler bitip akşam yemeği yendikten sonra akşamları çocuklar evin bahçesinde çimlere uzanır ve gökyüzüne bakarak yıldızları saymaya oyunu oynarlarmış. En çok yıldız sayan çocuk birinci olurmuş. Ancak bu oyunun

hiçbir zaman birincisi olmazmış. Çünkü gökyüzünde o kadar çok yıldız varmış ki belirli bir sayıdan sonra çocuklar birbirine yakın olan yıldızların sayısını karıştırırlarmış. Hem yıldızlar o kadar çok ve birbirine yakınmış ki çocuklar istem dışı gözlerini kırptıklarında en son saydıkları yıldızın yerini kaybederlermiş. Bu yıldız saymaca oyunu oynadıkları oyunlardan sadece bir tanesiymiş. Daha neler varmış neler.

Her şey bu kadar güzel gidiyorken bir gün bu köyün başına bir olay gelmiş. Herkes köye evsiz yabancı bir misafir geldiğini duymuş. Bu misafiri ağırlayan köylü bir süre sonra görülmez olmuş. Artık insan içine çıkmaz olmuş. Ne camide gören var ne köy kahvesinde. Sadece bazen tarlada çalıştığını görmektelemiş o kadar. Sorduklarında da ‘hiç misafir var evde de onunla ilgileniyoruz’ dermiş. Herkes merak etmiş bu durumu. Yahu bir misafir bir evde 3 gün kalır hadi bir ay hadi 3 ay. Bu ne gitmez bir misafirmiş. En son bir gün bazı arkadaşları bu komşularının evine gitmeye karar vermişler. Köylü bu gidenlere merakla ne gördüklerini soracaklar ama bunlar da bir süre sonra insan içine çıkmaz olmuşlar. Köy halkı şaşkınlık içinde beklemekteymiş. Bir gün aralarından birini görmüşler ve sormuşlar yahu bu neyin nesi. Siz ne gördünüz de görünmez oldunuz? Adamlar gidin görürsünüz demişler. Aralarından bazıları kalkıp gitmeye karar vermişler. Akşam olmuş ve bir kaçı bu eve yabancı misafiri görmeye gitmişler. Eve girdiklerinde bir de bakmışlar ki bu yabancı misafir simsiyah yüzü, gözleri parlak cam gibi ve sesli konuşmak istediğinde kulakları sağır edecek kadar kuvvetliymiş. Oturmuşlar bir müddet sonra kalkamaz olmuşlar. Bu yabancı misafir o kadar farklı şeylerden bahsediyormuş ki neler neler. Ne istersen sorabiliyormuşsun. Sorduğun konularda saatlerce konuşacak gücü varmış. Geç saat dönmüşler evlerine. Birkaç zaman sonra köylünün konuştuğu tek şey bu konuymuş.

Bu yabancı misafir nasıl olduysa diğer evsiz arkadaşlarına da haber vermiş. Ben şu anda bir köye misafir olarak geldim ve bu köy tam bizlik. Köydeki insanlar çok yardımsever. Beni evlerine aldılar ve benimle çok iyi zaman geçiriyorlar. Tabi ben de onlara bildiğim şeyler hakkında saatlerce konuşuyorum. Onlar da oturup karşımda beni dinliyorlar. Bunu duyan diğer arkadaşları bu köye akın etmeye başlamışlar. Köylü yardımsever olduğunda bir de bu misafiri de sevdiklerinden o bana gel, bu bana gel diyerek her birini bir kişi evine misafir etmiş. Bir süre sonra misafiri olmayan ev kalmamış. Hatta misafirlerin arasında çocukları olanlar da varmış. Onların çocukları da bu köyün çocuklarıyla oyunlar oynamaya başlamışlar. Ama bu oyunlar çok farklıymış. Misafir çocuklar oynarken köylü çocukları genelde izlemektelemiş. Köyün çocukları bu oyunları sadece başlatıp bitirmekle

görevlilermiş. Yoksa oyunda bir rolleri de yokmuş. Yaptıkları şey ellerini hareket ettirmekmiş. Ama saatlerce bu hareketi yapmaktalmış.

Başlarda her şey çok güzelmiş insanlar çok iyi vakit geçirmektelemiş. Ancak bir süre sonra köylü birbirini görmez olmuş. Çocuklar dışarı çıkamaz olmuş. Hatta çocuklar güneş yüzü görmediklerinden renkleri iyice beyazlamış. Bu beyazlamak kulağınıza hoş gelebilir ama aslında çok da iyi bir şey değilmiş. Hatırlarsanız başlarda söylediğim bir şey vardı: güneş ışınları insana D vitamini sağlarlar. Çocuklar zamanla D vitamini alamaz olmuşlar. Dışarda arkadaşlarıyla oynadıkları yıldız saymaca ve diğer sayısız güzel oyunlardan oynayamaz olmuşlar. Çocuklar hep evde olduklarından neredeyse yürümeyi bile unutacaklarmış. Köyde yavaş yavaş hastalıklar artmaya başlamış. Bazı çocukları öğretmeni işitme sorunu yaşıyor diye işitme testine göndermiş. Bazı çocuklar tahtadaki yazıyı göremediklerini fark etmişler. Doktora gidip gözlük takmaya başlayan çocukların sayısı bir hayli artmış. Bazı çocuklar sınıfta iken dalmaya başlamış ve dersi dinlemedikleri için öğretmen tarafından uyarılıp ön sıralara oturtulmaya başlamış. Okul yönetimi çocukların durumunun gittikçe kötüleştiğini velilerle paylaşmış. Köylü de bakmış köyde işler yolunda gitmiyor. Köyün muhtarı köy heyetini toplamaya karar vermiş. Gün ve saat belirlenmiş, köylü, muhtar, ihtiyar heyeti toplanıp baş başa vermiş bu sorunları konuşmaya başlamışlar. Köy halkı eski zamanlardaki iletişiminden, yardımlaşmadan, paylaşımından ve birlikte geçirdikleri güzel zamanların da artık yok olduğunu anlatmışlar birbirlerine. Çocukların durumu zaten ortada. Artık çocuklar hem hastalanmaya hem de ders durumları düşmeye başlamış. Sabahları okula geç giden mi dersin, ödevini yapmaya zaman bulamayan mı dersin, yemeğe vaktinde gitmeyip çoğu zaman abur cuburla karnını doyuran mı dersin. Nihayet köylü bu durumların davet ettikleri ilk misafirden itibaren işlerin bu duruma doğru ilerlediğini fark etmişler. O halde sorun bu misafirlerse ne yapacaklar diye saatlerce düşünmüşler ve tartışmışlar. Herkes bir fikir ortaya atmış; bazıları bu misafirleri köyden kovalım derken, bazıları yok kovmayalım aynı şekilde devam etsin, bazıları misafirlerle anlaşma yapalım gibi sayısız fikir atmışlar ortaya. Uzun bir tartışmadan sonra köylü şöyle bir fikir birliğine varmış: biz bu misafirleri de çağıralım ve onlarla bir anlaşma yapalım. Nihayet misafirler de toplantıya çağırılmış ve karşılıklı bir anlaşma yapmışlar. Bu anlaşmaya göre;

Misafirler bu köyün artık doğal bir üyesidir. Dolayısıyla misafirlerin köyden gönderilmeleri söz konusu değildir. Ayrıca misafirlerin köye katkıları oldukça fazladır. Mesela çocukların derslerinde onlara yardımcı olurlar. Aileler çeşitli faydalı bilgileri

misafirlerden öğreniyorlar. Çocuklar bu misafirlerin çocuklarıyla çeşitli oyunlar oynuyorlar. Bu sayılanların hepsi iyi şeyler ancak misafirler kontrolü tamamen ele geçirdikleri için sınırsız zaman geçirmekten dolayı köylünün işleri aksarken çocuklar bir takım iyi şeyleri kaybetmeye başlamışlar. Bu yüzden de kontrol ev sahiplerinin elinde de olmalıdır. Hem misafir gittiği evde kural belirleyen olamaz. Ev sahipleri ve misafirler arasında şu kurallar konusunda anlaşılır: Ev sahipleri günlük işlerini tamamlamadan misafirlerle zaman geçirmeyecekler. Misafirler söz hakkı verildiğinde ya da kendilerine sorular sorulduğunda faydalı bilgileri ev sahiplerine sunar. Misafirler akşam belirli saatlerden sonra susar ve herkes uyumak için yatağına gider. Misafirler ev sahibi izin vermedikçe çocuklarla iletişim kurmaz. Ev sahibinin belirlediği süre zarfında çocuklar ve misafirler zaman geçirirler. Çocuklar köydeki arkadaşlarıyla daha çok zaman geçirecekler. Derslerini bitirmeden misafirlerin yanına gitmeyecekler. Anne babalarının izin verdiği süre kadarıyla misafirlerle zaman geçirirler. Genelde anne babalarının olduğu ortamlarda misafirler çocuklarla oyun oynarlar.

Bir süre sonra bu kurallar tek tek yerine getirilmeye başlanır. Hem zaten kurala uyulmazsa cezası da olacaktı. Mesela kurallara uymayan çocuklar bazen günlerce bazen haftalarca misafirlerin çocuklarıyla görüştürmeyeceklermiş. Ama bu ceza köydeki arkadaşları için geçerli değilmiş. Mesela çocuklar kural ihlal ederlerse misafirlerle görüşmezken köydeki arkadaşlarıyla dışarda zaman geçirebiliyorlarmış. Ama çocukların çoğu kurallara uyduğu için pek de sorun olmamış. Okuldan geldikten sonra yemeklerini yiyip arkadaşlarıyla dışarda zaman geçirdikten sonra eve gelip ödevlerini yaparlarmış. Akşam aileleriyle kısa bir süre misafirlerle zaman geçirmişler. Ardından anne babalar bir şey demeden kendileri misafirlere iyi geceler deyip dişlerini fırçalayıp pijamalarını giyip yataklarına giderlirmiş. Bir süre kitap okuduktan sonra uykuya dalarlarmış. Böylece erken uyudukları için sabah erken uyanmakta da sorun yaşamamışlar. Okula geç kalmalar azalırken kahvaltısız okula gitmeyen ve ödevini yapmayan da kalmamış. Öğretmenler bu değişikliği fark ettikten sonra veli toplantısında bütün velilere teşekkür etmişler. Ayrıca çocukları da bu değişimlerinden ötürü tebrik etmişler. Eğer isterlerse çocukların planlı bir şekilde birçok şeyden faydalanmayı bileceklerini belirtmişler. O köy ve köyün çocukları eski günlerinden daha güzel bir köy olmuş. Bu köyde olanları duyan diğer köyler de bu köyü örnek almaya başlamışlar. Kısa süre sonra bu köyün ünü bütün dünyayı sarmış. Devlet başkanları bu köyü dünyanın örnek köyü çocukları da yılın çocukları olarak ödüllendirmiş.

YEDİNCİ OTURUM

Öz Yönetim Becerisi Kazandırma

Oturumun Tarihi: 02/03/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar

Üyelerin öğrendikleri olumlu davranışlarının pekişmesini sağlama

Hedef Davranışlar

1. Sorgulama ve merak becerisi kazandırmak
2. Davranış değişikliğinin sürekliliğini sağlamak
3. Dijital cihazların hayatımızdaki kapsadığı zaman hakkında farkındalık oluşturmak
4. Doğanın çocuklar için bir oyun alanı olduğunu fark ettirmek
5. Kitlesele problem çözme becerisi ve işbirliği edinilir.

Araçlar

Günümün renkleri formu (EK-21), kamp çadırı, Kamp Malzemeleri Formu (EK-22), oturum değerlendirme formu (EK-10)

UYGULAMA SÜRECİ

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurur. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak etkinlikleri başlatır.

Etkinlik 18: Biz Robot Değiliz

Amaçlanan Kazanım: Lider grup üyelerinin sorgulama becerisini geliştirmeye çalışır.

Grup üyeleri verilen her görevi yapmak zorunda olmadıklarını fark eder.

Üyeler edilgen olmadıkları farkındalığı geliştirir.

Süreç: Grup üyeleri rahat bir pozisyon alarak liderin yönergelerini takip etmeye başlarlar. Lider kendisinin bir robot uzmanı olduğunu ve üyelerin de birer robotu canlandıracağını açıklar. Lider kısaca robotlar hakkında bilgi vererek robotların kendi istedikleri biçimde

değil, başkalarının onları programladığı biçimde çalıştıklarını vurgular. Ardından herkese bir takım komutlar vermeye başlar. Örneğin; *iki adım ileri, bir adım geri, çök, kalk, saçını kaşı, yavaşça yürü, kollarını havaya kaldır* gibi. Üyelerin bazıları itiraz etmek isteyebilirler. Bu aşamada lider devreye girerek aslında dijital oyunlarda da verilen bir takım görevlerin yerine getirildiği farkındalığı sağlanmaya çalışır. Daha sonra grup üyelerinde farkındalık oluşturmak için şu sorular yöneltilir:

Robot olarak herhangi bir seçim hakkınız var mıydı?

İnsanların kendi davranışları hakkında seçme özgürlüğü var mıdır?

Birilerinin sizden istediği biçimde davranmanızı istemesi nasıl bir duygu?

Nasıl davranacağınızı seçme özgürlüğünüz olduğunda ne tür duygular hissediyorsunuz?

Kaynak: Erkan, S. (2018). Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri.13. baskı Ankara: Pegem Akademi yayınları. (s.21-22). (Eserin orijinali 1995 yılında yayımlandı).

Etkinlik 19: Günümün Renkleri

Amaçlanan Kazanım: Grup üyelerine dijital oyunların gün içerisinde kapladığı zamanı fark ettirmek.

Süreç: Grup lideri *Günümün Renkleri* isimli etkinliğin yer aldığı EK-21 formunu üyelere dağıtır. Bu etkinlikte yer alan dairesel bir zaman göstergesi yer almaktadır. Altta da dikdörtgen kutucuklar içerisinde farklı üyelerin günlük rutin olarak geçirdikleri zamanlarının ismi yer almaktadır. Bunlar uyku, okul, yemek, ödev, sokak ve TV-Oyun şeklinde belirlenir. Her kutucuk farklı bir renge boyanır. Ardından üyeler dairesel zaman göstergesinin içini uygun kutucuğun renkleriyle boyar. Böylece bu grafikten çocuklar hangi rutinleri ile ne kadar zaman geçirdiklerini eğlenceli bir oyunla fark ettirilmiş olur.

Kaynak: Bu etkinlik oyun terapisi eğitiminde kullanılan *Benim Renkli Dünyam* adlı etkinlikten esinlenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Etkinlik 20: Kamp Kurma

Amaçlanan Kazanım: Üyenin kendisi için daha gerekli olan malzemeyi seçmesi onun önceliğini fark etmesini sağlar.

Doğanın geniş bir oyun alanı olduğu fark ettirilir.

Dijital oyunlara alternatif sunulur.

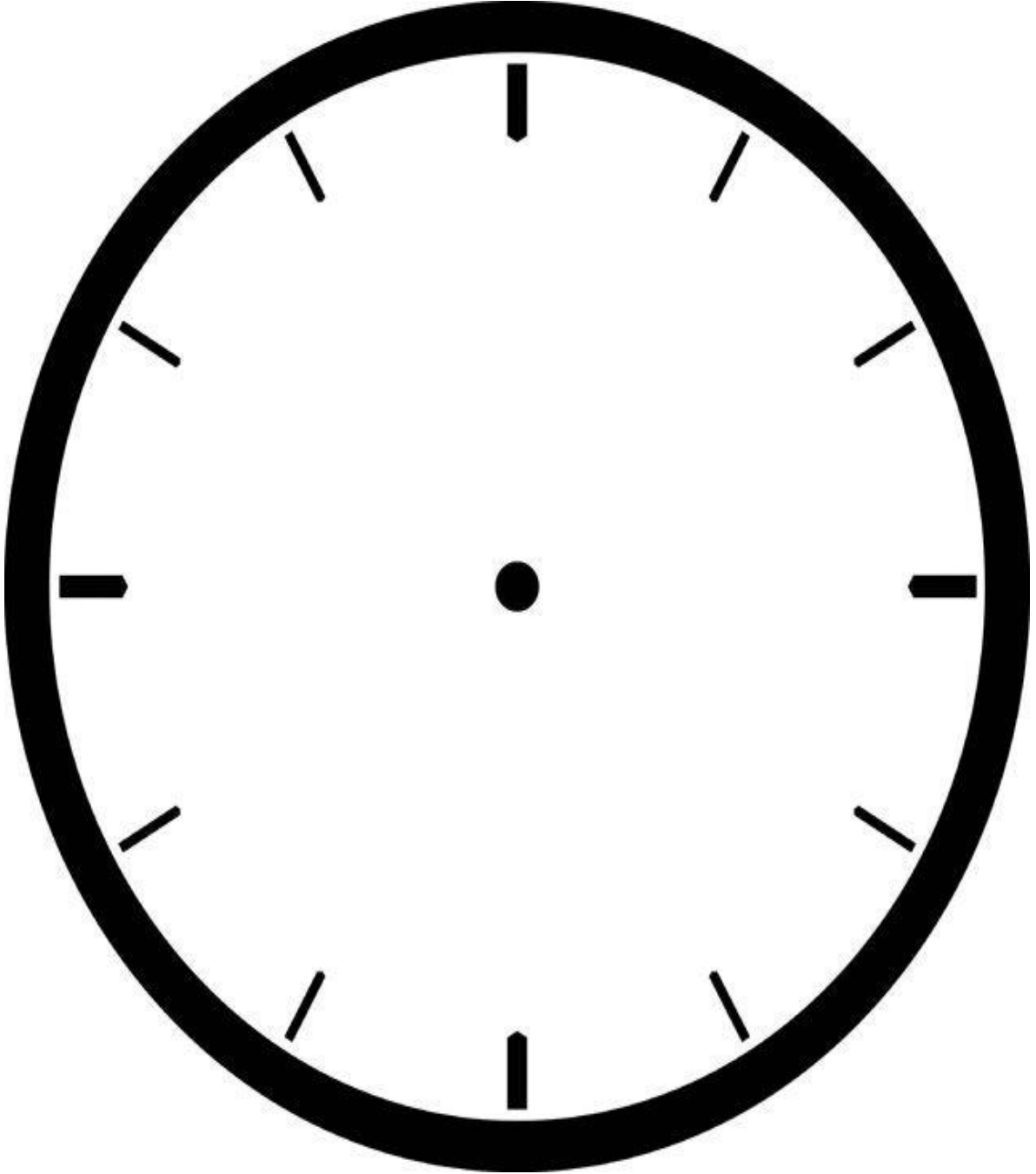
Süreç: Üyelerden hep birlikte bir tatil için aileleriyle birlikte kampa gittiklerini varsaymaları istenir. Herkes yanına alacağı kamp malzemelerinin ne olacağına dair kendilerine verilen formda (EK-22) yazılı materyal isimlerinden seçim yapar. Karşılıklı ikişer adet malzemelerden birini seçebileceklerdir. Seçtikleri malzemeyi boyarlar. Bu malzemeler birbirlerine alternatif olup biri daha çok doğa ile iç içe olmayı sağlayan malzeme olup diğeri teknolojik bir alettir. Örneğin radyo-tablet veya telefon-düdük vb. Her üye bu seçimi yaptıktan sonra bireysel seçimler üzerine konuşulur. Daha sonra gerçekten kampa gittikleri varsayılarak ortaklaşa kamp çadırı kurdurulur. Psioeğitim grubunun amacı da bu oturum itibariyle katılımcılar tarafından artık iyice kavrandığı için genellikle teknolojik aletler yerine doğayla ilgili malzemelerin seçildiği fark ettirilir.

Kaynak: Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Oturum özeti ve kapanış

Lider oturumu özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını alır ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verir. Oturum sonunda üyelerle haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapılır. Daha sonra üyeler arasında kitap değişimi gerçekleştirilir. Üyelere ebeveynleri tarafından doldurulacak dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtılır. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırılır.

Ek 21. Günümün Renkleri



UYKU

OKUL

YEMEK

ÖDEV

SOKAK

TV+OYUN

KAMP MALZEMELERİ FORMU

Okulunuz bu hafta sonu için bir kamp etkinliği düzenleyecek. Yanınıza bir takım malzemeler almanız gerekmektedir. Aşağıda kampta kullanabileceğiniz bazı malzemeler sıralanmıştır. Sizden bu yan yana dizilen malzemelerden yanınıza almanız için 1 tanesini seçmenizi, seçmediğinizi ise boyamanız istenmektedir. Şimdi boyama zamanı!

KARAVAN	ÇADIR
UYKU TULUMU	ŞİŞME YATAK
ÇAKMAK	KİBRİT
KİTAP	JOYİSTİK
SANDALYE	TABURE
LAZER	FENER
PUSULA	HARİTA
DÜRBÜN	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ
BİLEKLİK	SAAT
PİL	KULAKLIK
BALTA	SATRANÇ
MATARA	ŞAPKA
RADYO	TABLET
IZGARA	TAVA
CEP TELEFONU	DÜDÜK
EKMEK	SİMİT
İLK YARDIM ÇANTASI	SİLAH
İP	KUMANDALI ARABA
TOPAÇ	BİÇAK

SEKİZİNCİ OTURUM

Davranışı doğru noktaya yöneltme

Oturumun Tarihi: 09/03/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar

İç dünyada biriken olumsuz saldırgan duyguları uygun yerlere kanalize etme ve dışsallaştırma

Hedef Davranışlar

1. Potansiyel olumsuz enerji nesneye yönlendirilir.
2. Mektup ile bağımlılık nesnesi kişileştirilerek sorunun varlığı fark edilir.

Araçlar

Yeterli sayıda minder, yeterli sayıda kalem ve A4 kâğıt, Oturum değerlendirme formu (EK-10),

UYGULAMA SÜRECİ

Grup oturumu daha önceden öğrenilen doğru nefes alıp verme etkinliği ile başlatılır. Buna göre burundan nefes alıp karın kaslarını hareket ettirinceye dek içine çekilen hava yavaşça ve kesik kesik ağızdan dışarı aktarılır. Birkaç dakikalık nefes egzersizinden sonra öfke yastığı etkinliğine geçilir.

Etkinlik 21: Öfke Yastığı

Amaçlanan Kazanım: Isınma aktivitesi olarak etkisi olsa da üyelerin kendilerini dışa vurmada ve diğerlerinin önünde duygu boşalımı yaşayabilmelerine olanak sağlar. Üyeler süre içerisinde biriken olumsuz duygularını uygun yerlere yöneltme becerisi edinirler.

Süreç: Üyelerden yastık amaçlı kullanılacak minderleri üst üste koymaları istenir. Odanın bir kenarında biriktirilen minderler öfke köşesi olarak adlandırılır. Katılımcılardan gönüllü olandan başlanır. Katılımcıya kendisini öfkelendiren bir durumu gözünün önüne getirmesi istenir. Katılımcılara sadece bu minderlere yönelik öfkesini istediği şekilde yansıtabileceği

söylenir. Vuruş şekline herhangi bir standart belirlenmemesi üyelerin kontrol edilme hislerinin önüne geçmek içindir. Tekme, yumruk, kafa vb. tamamen üyenin isteğine bırakılır. Çevreye zarar vermeme konusunda uyarıda bulunularak etkinlik her üyeye deneyimletilir.

Kaynak: Altınay, D. (2007). Çocuk Psikodraması: Çocuk psikoterapisinde yaratıcı bir sistem. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s.85

Etkinlik 22: Mektup

Amaçlanan Kazanım: Grup üyeleri problemi dışsallaştırma imkânı edinirler.

Grup üyeleri sorunlarıyla yüzleşme fırsatı edinirler.

Mektup katılımcılar için psikoeğitim sonrasında da bir tür hatırlatıcı görevi görür.

Mektup sayesinde katılımcılar grup içerisinde paylaşmaktan çekindikleri bir takım konuları da içermesi bakımından ayrıca önem taşımaktadır.

Süreç: Grup üyeleri dijital ortamda en yoğun zaman geçirdikleri oyunun ismine hitap ederek

bir mektup yazarlar. Bu mektubun içeriğinde başladıkları psikoeğitim programından bahsedilerek artık davranış değişikliğine gideceklerini ve oyunda geçirdikleri süreyi düşüreceklerini yazarlar. Bir anlamda oynadıkları dijital oyuna veda edeceklerdir.

Bir anlaşma metni niteliği taşıyacak bu mektupla kontrollü oyun oynama konusunda aşırı zaman geçirilen oyunla anlaşma sağlanır. Böylece üyelerin oynadıkları oyun kişiselleştirilerek problemin varlığına can verilir. Katılımcıların problemlerinden kaçmak yerine onunla yüzleşmesi sağlanır. Üyelere A4 kâğıtlar dağıtıldıktan sonra yeterli süre verilerek dijital oyuna yönelik bir mektup yazmaları istenir. Süre bittikten sonra isteyen kişiler mektuplarını gruba okuyarak duygularını ifade etme imkânı elde ederler. Bütün gönüllü katılımcıların mektubu paylaşmasına imkân verilerek etkinlik tamamlanır.

Kaynak: Bu etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Oturum özeti ve kapanış

Grup lideri bu oturumu da özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını alır ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verir. Oturum

sonunda üyelerle haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapılır. Bu konuşma bir tür paylaşım niteliği taşıyıp grup içi etkileşimi arttırıcı özelliğe sahiptir. Katılımcılar okudukları ortak kitaplar hakkında farklı yorumlarda bulunma ve bunu birbirlerine anlatma şansı edinirler. Bu grup içi etkileşimde sonra katılımcılar arasında kitapların değişimi gerçekleştirilir. Ayrıca ebeveynlerin haftalık okuyacakları kitabın da dönüşümlü devam etmesi ve her hafta bir sonraki katılımcıya verilerek ebeveynlerin okumaları sağlanır. Katılımcılara ebeveynleri tarafından doldurulacak dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtılır. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırılır.

DOKUZUNCU OTURUM

Davranış Pekiştirme

Oturumun Tarihi: 11/03/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar

Davranış düzenleme ve kendini yönetme becerisini kazanmak

Hedef Davranışlar

1. Grup üyelerinin vücut germe egzersizleri ile eğlenerek rahatlamalarını sağlamak
2. Öğrenilen becerilerin diğer ortamlarda da devamlı gerçekleştirilebilmek
3. Bireysel başa çıkma stratejileri ve öz yönetim hakkında bilgilendirme
4. Programın sonlanacağına dair üyeleri psikolojik olarak bitime hazırlama

Araçlar

Kalem, A4 kâğıdı, kırmızı renkli karton, makas, Haydi Uçabilirsin Öykü Formu (EK-25), oturum değerlendirme formu (EK-10)

UYGULAMA SÜRECİ

Grup lideri oturum katılım listesi formundan (EK-8) üyelerin devam durumlarını doldurur. Geçen hafta neler yapıldığına dair kısa bir özet açıklaması yaparak etkinlikleri başlatır.

Etkinlik 23: 20-20-20 Kuralı

Amaçlanan Kazanım: Bu etkinlikle öğrenciler dijital oyuna odaklanmanın beden hareketlerini pasifleştirdiğinin farkındalığını edinirler.

Süreç: Grup üyelerinden ayağa kalkmaları istenir. Herkesin rahat hareket edebileceği bir pozisyon almaları istenir. Kollar yana doğru açılır. Yukarı doğru kaldırılır. Katılımcılar yere doğru kollarını indirerek ayak parmak uçlarına dokunmaya çalışırlar. Ayaklarını hareketlendirmek için bir adım ileri, bir adım geri, bir adım sağa bir adım sola atarlar. Daha sonra kafalarını bir sağa bir sola, bir öne bir arkaya hareket ettirilerek boyun esnetme çalışması yaptırılır. Son olarak da gözler bir sağa sola, bir yukarı bir aşağı hareket ettirilir.

Grup üyelerine bu etkinliği her oyun oynadıkları zamanda 20 dakikadan sonra gerçekleştirmeleri gerektiği belirtilir. Bu etkinliğin en önemli özelliği katılımcıların bunu psikoeğitim sonrasında her zaman gerçekleştirebilecekleri basitlikte olmasıdır.

Etkinlik 24: Dijital Termometre Ölçümü

Amaçlanan Kazanım: Grup üyeleri dijital oyun bağımlılığındaki değişimi fark etmiş olacaktır.

Süreç: Grup lideri tarafından hazırlanan bir termometre resminin iç kısmı üyeler tarafından kesilerek ortası boşaltılır. Altına kırmızı renkli bir karton konarak dereceler arasında aşağı yukarı hareket ettirilerek nasıl puanlama yapılacağı öğretilir. Grup üyelerinden ilk oturumdan son oturuma kadar dijital oyunlarla geçirilen süreye denk gelen dereceye uygun olarak kırmızı kartonun hareket ettirilmesi istenir. Kartonun hareket ettiği mesafenin ilk ve son kısmı işaretlenir. Böylece üyeler oturumlar boyunca dijital oyun bağımlılığı açısından kendilerindeki değişimi somut olarak gözlemlemiş olurlar.

Etkinlik 25: Haydi Uçabilirsin

Amaçlanan Kazanım: Bu öykü etkinliğiyle üyelerin artık bir takım beceriler kazandıkları bundan sonra bunları kendi başlarına uygulayabilecekleri yeterliliğe sahip oldukları kavratılır.

Süreç: Bu bir öykü etkinliği olup katılımcıları programın sonuna hazırlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca terapötik öykü okuma kurallarına uyularak yazılan bu öykü bireylerin sona yaklaşıldığına duyarlı kılınmasını amaçlamaktadır. Son olarak bu etkinlik bir tür sistematik duyarsızlaştırma tekniği özelliği taşımaktadır. Üyeler bitime az kala aşamalı olarak kişisel güçleri konusunda motive olmaya hazırlanmış olurlar.

Kaynak: Bu öykü araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Oturum özeti ve kapanış

Grup lideri bu oturumu da özetleyerek oturumun genel değerlendirmesi hakkında grup üyelerinden duygularını alır ve bir sonraki oturum hakkında ön bilgi verir. Oturum sonunda üyelerle haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapılır. Bu konuşma bir tür paylaşım niteliği taşıyıp grup içi etkileşimi arttırıcı özelliğe sahiptir. Katılımcılar okudukları ortak kitaplar hakkında farklı yorumlarda bulunma ve bunu

birbirlerine anlatma şansı edinirler. Bu grup içi etkileşimde sonra katılımcılar arasında kitapların değişimi gerçekleştirilir. Ayrıca ebeveynlerin haftalık okuyacakları kitabın da dönüşümlü devam etmesi ve her hafta bir sonraki katılımcıya verilerek ebeveynlerin okumaları sağlanır. Katılımcılara ebeveynleri tarafından doldurulacak dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtılır. Son olarak da üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) doldurarak oturum sonlandırılır. Ayrıca bu oturumun sondan bir önceki oturum olduğu hatırlatılarak katılımcılar hazırlanır.

HAYDİ, UÇABİLİRSİN

Sevgili çocuklar;

Leylek kuşunu bilirsiniz. Kanatları olan, uzunca bacakları ve gagası olan bir kuş türüdür. Yumurta ile çoğalan bir hayvan. Bir gün bir leylek yumurtlamış ve yumurtalar kuluçkadan sonra civcive dönüşmüş. Anne leylek civcivlerini o kadar severmiş ve sakınmış ki hiç kimse zarar veremezmiş yavrulara. Anne leylek topladığı çalı çırpılarıyla yavrularına bir ağacın başında güzel mi güzel bir yuva yapmış. Yavrular bu yuvanın içinde oldukça rahatmış. Anne dolaşır yavrularına yemekler toplar ve gelir onların ağızlarına doldurmuş. Günün diğer zamanlarında da anne leylek yavrularına uçuş becerisi kazandırmak için kanat çırpıtarak onları eğitirmiş. Leyleklerin günleri böyle geçip gitmekteymiş. Anne leylek yavrularına gerekli eğitimi verdiğini anlatıp bundan sonrasının onlara kaldığını ve herkesin kendi başının çaresine bakmasını söyleyerek yuvadan ayrılmış. Yavru leylekler buna üzülse de doğanın kanunu buymuş. Bütün hayvanlar yavrularını belirli bir süre besler, eğitir ve onları doğayla baş başa bırakır. Yavru leylekler bunun bir haksızlık olduğunu düşünerek uzun süre hareketsiz kalmışlar. Anneleri gibi asla uçamayıp karınlarını doyuramayacaklarını düşünmüşler. Mevsimlerden sonbahar olduğundan havalar soğumaya başlamış. Yavru leylekler hareketsiz kaldıkça üşüdüklerini, bekledikçe de acıktıklarını fark etmişler. Zaman geçtikçe bu durum katlanılmaz hâle gelmiş. Yavrulardan bazıları bu durumun böyle devam etmeyeceğinden bir çare bulmaları gerektiğini paylaşmışlar kardeşleriyle. Bazıları annesini suçlarken, bazıları doğanın katı kuralları olduğunu, bazıları da bu durumun devam edeceğini söylemiş. Yavrulardan en akıllısı neden anneleri gibi uçmayı denemediklerini söylemiş. Annelerinden yeterli beceriyi edindiklerini ve geriye denemek için cesaret göstermeleri gerektiğini ifade etmiş. Aralarından bir kısmının itiraz etmelerine aldırış etmeden denemekte ısrarcı olmuş. İlk deneyen kendisi olarak annesinin öğrettiği kanat çırpma hareketleri ve uçuş eğitimlerini anımsayarak bire bir yerine getirmiş. Kanatlarını çırpıkça yükseldiğini, çırpıkça yükselerek çıktığını ve düşmediğini fark etmiş. Birkaç denemeden sonra iyice yükselerek uçmuş. Diğer kardeşleri hayretler içerisinde onu izlerken o yukardan sevinçle kardeşlerine bakıyormuş. Onların da yapabileceğini söyleyerek kardeşlerini cesaretlendirmiş. Kardeşlerin her biri kanat çırpıp uçmaya başlamış. Kanatları hareket ettikçe ısındıklarını, gökyüzünde uçtukça yerdeki farklı yiyecekleri görmeye başlamışlar. Hem ısınmış, hem karınlarını doyurmuş hem de cesaretlerinden dolayı kardeşlerini tebrik etmişler.

ONUNCU OTURUM

Psikoeğitimi Sonlandırma

Oturumun Tarihi: 19/03/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar: Olumlu bir veda gerçekleştirme ve sonlandırma

Hedef Davranışlar

1. Psikoeğitim program sürecini özetlemek ve değerlendirmelerde bulunmak
2. Üyelerin paylaşımlarda bulunmalarını sağlamak
3. Sürecin sonunda olumlu duygularla ayrılmalarını sağlamak
4. Olumlu iz bırakacak etkinlikler ile psikoeğitim programının oturumlarını sonlandırma

Araçlar: Renkli pastel boyaları, , Oturum değerlendirme formu (EK-10), Program değerlendirme çocuk formu (EK-27), grup üyelerine ikram edilecek yiyecekler.

UYGULAMA SÜRECİ: Grup lideri oturum katılım listesinden üyelerin devam durumlarını doldurur. Geçen hafta yapılanlara dair bir özet yaparak etkinlikleri başlatır.

Etkinlik 26: Kartal gibi uç, kanguru gibi zıpla

Amaçlanan Kazanım: Bu etkinlikle amaçlanan grup üyelerinin oturuma başlamadan önce ısınma ve germe egzersizleri ile hazır hale getirilmesidir.

Süreç: Grup üyeleri daire şeklinde ayakta dururlar. Lider, “*haydi çocuklar şimdi gelin bazı hayvanları taklit edelim*” der. *Önce kartal olalım. Kollarımızı yana doğru açalım, ayak topuklarımızı kaldıralım ve parmak uçlarımızda sabit durmaya çalışalım. Tıpkı bir kartal gibi gökyüzünde uçuyormuşçasına özgürlüğü hissedelim. Gökyüzünün tertemiz havasını burnumuzdan alıp içimize doğru yavaşça çekelim. Aldığımız nefesin karnımıza kadar indiğini ve sonra da yavaşça nefesimizi ağızımızdan dışarı kesik kesik bırakıyoruz. Sonra da kartalın yukarıdan aşağı kanatlarını sabit tutarak süzüldüğünü hayal edin. Siz de kartal gibi yeryüzüne doğru indiğinizi düşünüp ayaklarınızı yere sabit basın. Şimdi de çocuklar bir kanguru olduğunuzu hayal edin. Karın kesenizde bir yavrunuz var siz sekerek ormanda*

yürüyorsunuz. Evet, zıplayın, zıplayın, zıplayın. Şimdi olduğunuz yerde sayıyorsunuz. Bu telkinlerle üyeler ısınma hareketini gerçekleştirmiş olurlar.

Kaynak: Halmatov, S. (2019). Bilişsel davranışçı oyun terapisi-Teknik ve uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi yayınları. (s.114)

Etkinlik 27: Merdiven

Amaçlanan Kazanım: Üyeler program boyunca kazandıkları becerilerin düzeyini somut olarak görme imkânı elde ederler. Eksik yönlerini görerek tamamlamak için motive olurlar.

Süreç: Grup üyeleri merdiven resmindeki basamakları sayarlar. Katılımcılar bu merdiveni gerçekleştiren psikoeğitim programı boyunca yapılan yolculuk şeklinde düşünürler. Bu yolculuk süresince herkesin iyi şeyler kazandığı kabul edilir. Bazısının az bazısının çok şey kazandığı açıklanır. Dijital oyun bağımlılığını azaltmak için oturumlar boyunca tam verim kazanan ve uygun sürede bilinçli teknoloji kullananlar merdivenlerin tüm basamak boşluklarını boyarken, az verim alanlar daha az basamak boyayarak etkinliği tamamlar.

Kaynak: Stallard, P. (2018). İyi düşün iyi hisset. İstanbul: Say yayınları. s. 441

Etkinlik 28: Sevgi bombardımanı

Amaçlanan Kazanım: Grup üyelerinde olumlu benlik algısı sağlamak

Grup üyelerinin olumlu geri bildirimlerle davranışlarının pekişmesini sağlamak

Grup üyelerinin motivasyonlarının devamını sağlamak.

Süreç: Bu etkinlik son oturumda üyelerin olumlu geri bildirimlerle ayrılmaları için gerçekleştirilir. Buna göre gruptan herkes sıra ile grubun ortasına oturtularak her bir üyenin ortadaki kişi hakkında oturumlar süresince geçirmiş olduğu ilişki göz önüne alınarak olumlu yönleri hakkında paylaşımda bulunulur.

Oturum özeti ve kapanış: Oturum sonunda üyelerle haftalık okuduğu hikâye kitabı hakkında kısa bir konuşma yapılır. Daha sonra üyeler arasında kitap değişimi gerçekleştirilir. Üyelerin ebeveynleri tarafından doldurulan dijital oyunla geçirilen süre çizelgesi göz önünde bulundurularak hazırlanan sarı, kırmızı ve yeşil kartlar öğrencilere dağıtılır. Üyeler oturum değerlendirme formunu (EK-10) ve Program Değerlendirme Formunu (EK-15) doldurarak program sonlandırılmak üzere bütün üyeleri ve lider vedalaşmışlardır.

PROGRAM DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili çocuklar sizlerle birlikte bir 10 hafta süren bir yolculuğa çıktık. Bu yolculuk boyunca zaman zaman anlattığım şeyleri dinlediniz, resimler çizdiniz, oyunlar oynadınız. Yolculuğun güzel geçmesi için elimden gelen her şeyi sizler için yapmaya çalıştım. Ben sizlerle yaptığım bu yolculuktan çok keyif aldım ve sizlerle birlikte bir çok yeni şey öğrendim. Bu yolculukta bazen üzüldüğünüz sıkıldığınız durumlar da olmuş olabilir. Şimdi bu yolculuğumuzu değerlendirmenizi istiyorum. Lütfen aşağıdaki sorulara en uygun cevaplarınızı yazınız.

1. Bu yolculuktan önce ne tür davranışlara sahiptin?

2. Bu yolculukta en sevdiğin etkinlik hangisiydi?

3. Bu yolculukta en sıkıldığın etkinlik hangisiydi?

4. Bu yolculuğu değerlendirecek olsan 0 ile 10 arasında kaç puan verirsin?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Çok sıkıcıydı Biraz sıkıcıydı Biraz eğlenceliydi Çok eğlenceliydi

5. Bu yolculukta başka neler olmasını isterdin?

☺ Bana bu yolculuk boyunca yol arkadaşlığı ettiğin için teşekkür ederim ☺

AİLE BİLGİLENDİRME OTURUMU 2

Oturumun Tarihi: 23/03/2020

Oturumun Süresi: 60 dakika

Amaçlar: Ailelerin programın oturumlarının sonucu ve bundan sonraki süreç için yapacakları hakkında bilgilendirilmesi

Hedef Davranışlar

1. Çocukların oyun bağımlılığı son test düzeyinin aileler açısından sağlamasını yapma
2. Oyun bağımlılığı açısından değişimlerin ebeveyn tarafından değerlendirilmesi
3. Çocukların devam eden oyun bağımlılıklarına yönelik aileleri stratejiler konusunda eğitme
4. Oyun bağımlılığı konusunda değişen olumlu davranışların pekişmesini sağlama

Araçlar: Projeksiyon, Ebeveyn Geri Bildirim Formu (EK- 30)

UYGULAMA

Ailelere programın bütün oturumları hakkında genel değerlendirmeler ayrıntılı bir şekilde sunulur. Üyelerin süreç içindeki değişimleri hakkında bilgilendirmede bulunulur. Ailelere program değerlendirme formu doldurtularak program hakkındaki fikir ve önerileri alınır. Çocuklardaki değişim hakkında paylaşımda bulunmaları sağlanır. Ailelerin bundan sonraki süreç için izleyecekleri yol hakkında önerilerde bulunularak alternatif oyunlar için çocuklara alan açmaları konusunda uyarılarda bulunulur. Ebeveynlerin çocuklarını her yönüyle kabul etmeleri, onlarda davranış değişikliği oluşturmak istenirse ilk önce kendilerinin değişerek örnek olmaları konusunda bilgilendirilir. Bu rol model olup çocukların bu dönemde en çok çevrelerini gözlemleyerek davranış edindikleri ve bu davranışı alışkanlık haline dönüştürdükleri konusunda detaylı örneklendirmeler yapılır.

Ebeveynlerin doldurmaları gereken psikoeğitim grubu değerlendirme formu doldurtularak varsa soruları yanıtladıktan sonra bütün ebeveynlere bu psikoeğitime sundukları katkıdan dolayı teşekkür edilerek seminer sonlandırılır.

EBEVEYN GERİ BİLDİRİM FORMU

Değerli Ebeveyn;

Çocuklarda oyun bağımlılığını azaltmak amacıyla gerçekleştirilen 10 haftalık oyun terapisi grup psikoeğitimine çocuğunuzun katılımını ve devamını sağladığınız için teşekkür ederim. Hem benim için hem de çocuklar için çok keyifli bir program olduğunu düşünüyorum. Bu psikoeğitim programı ile çocuklar dijital ortamlarda oynanan oyunların bağımlısı olmamak için bir takım beceriler edindiler. Umarım öğrenmiş oldukları bu becerileri ileride de devam ettirirler. Aşağıda programı değerlendirmek adına bir takım sorulara vereceğiniz yanıtlar bu ve ileride yapılacak çalışmalar için çok önemlidir. Lütfen en uygun yanıtlarınızı boşluğa doldurunuz.

1. Bu psikoeğitim programından önce çocuğunuz dijital oyunlar açısından ne durumdaydı? (Günlük kaç saat zaman geçiriyordu-program öncesi ve sonrası fark)

2. Bu psikoeğitim programından sonra çocuğunuzda ne tür değişiklikler fark ettiniz?

3. Bu psikoeğitim programında çocuğunuzun en çok sevdiği ve fayda gördüğü etkinlik hangisiydi?

4. Bu psikoeğitim programının çocuğunuz için faydası açısından 0 ile 10 arasındaki puanlardan birini daire içine alarak değerlendiriniz.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Faydasız
faydalı

Biraz faydalı

Çok

5. İleride yapılacak olan buna benzer psikoeğitim programlarının daha faydalı olması açısından belirtmek istediğiniz durumlar nelerdir?

Geleceğin büyükleri olan çocukların gelişimine katkı sağladığınız için teşekkürler.

Ek 31. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/11/2020-E.10202



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :28/17 Aydın SÖYLEMEZ

Sayın Aydın SÖYLEMEZ

İlgi : Aydın SÖYLEMEZ 27/10/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 04.11.2020 tarihli ve 28 sayılı toplantısında alınan "17" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

17. Aydın SÖYLEMEZ'in " Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psikoeğitim Programının Çocuklarda Saldırganlık İçerikli Oyun Bağımlılığı Düzeyine Etkisi " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Aydın SÖYLEMEZ'in " Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psikoeğitim Programının Çocuklarda Saldırganlık İçerikli Oyun Bağımlılığı Düzeyine Etkisi " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakla Doğrulama İçin : <http://193.140.253.232/e-mvmlion/Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=80K4850E0>

Etik Kurulu E-Postası: etik@sakarya.edu.tr / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hul.l.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta : ozel@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ : www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/604.01.01/18200526
Konu: Araştırma İzni
(Aydın SÖYLEMEZ)

17/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Sakarya Üniversitesinin 30/11/2020 tarih ve 10724 sayılı yazısı

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı doktora öğrencisi Aydın SÖYLEMEZ' in "Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psikoeğitim Programının Çocuklarda Saldırganlık İçerikli Oyun Bağımlılığı Düzeyine Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Gebze ilçesi Cumhuriyet İlkokulunda uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Gebze ilçesi Cumhuriyet İlkokulunda uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, anket çalışmasının yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak öğün eğitimin başlamasıyla birlikte İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

<>

Dursun BALABAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 33. Milli Eğitim İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.99332089-605.01-18283211
Konu : Araştırma İzni
(Aydın SÖYLEMEZ)

22.12.2020

İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
GEBZE

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı doktora öğrencisi Aydın SÖYLEMEZ' in "Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psiko eğitim Programının Çocuklarda Saldırganlık İçerikli Oyun Bağımlılığı Düzeyine Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlçeniz Cumhuriyet İlkokulunda uygulama talebinin yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin başlamasıyla birlikte uygun görüldüğüne ilişkin, 17.12.2020 tarih ve 18200526 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiş olup söz konusu anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün sorumluluğunda yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Mustafa DOĞAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:Valilik Onayı

Bu belge görsel elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres: Körfez Mah. Ankara Kazayola Cad. No:129 Valilik Binası B Blok

Belge Doğrulama Adresi: <https://s.nko.gov.tr>

Telefon No : 0 (262) 308 58 71

Bilgi için: İbrahim TURAN

E-Posta: arastir@kocaelimem.gov.tr

İnternet Adresi: www.kocaelimem.gov.tr

Ünvan : Veli

Kapı Adresi : meh@baf1.kap.tr

Faks:2623211554

Bu e-erik görsel elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://s.nko.gov.tr> adresinde **02bd-3333-3d71-b7fa-4e96** koda ile teyit edilebilir.



KATILIM BELGESİ

Sevgili _____

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ' 'Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Psikolojik Eğitim Programının Çocuklarda Salgın İçerikli Dijital Oyun Bağımlılığı ve Salgınların Düzeylerine Etkisi' ' başlıklı doktora tezi için yürütülen 10 haftalık psikoeğitim programına katılımınız ve bu araştırma sürecine katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Tunçay AYAS
Tez Danışmanı

Aydan SÖYLEMEZ
Araştırmacı





Ek 37. Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği

ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
Bilgisayarda oynadığım oyunu bitirmek için yemek yemeyi geciktiririm.					
Bilgisayar oyunu oynarken biri beni engellediğinde sinirlenirim.					
Bilgisayar oyunu oynama zamanının gelmesini dört gözle beklerim.					
Çoğu zaman bilgisayar oyunu oynamayı bırakmak istememe rağmen bırakamam.					
Bilgisayar oyunu oynamaya başladığımda bana verilen süreden daha uzun süre oyun oynarım.					
Ne kadar çok bilgisayar oyunu oynasam da, bilgisayar oyunu oynamaya doyamam.					
Bilgisayarda oynadığım bir oyunu kazanmak için tekrar oyun oynama ihtiyacı duyarım.					
Bilgisayarda oyun oynamama izin vermedikleri için aileme kızarım.					
Bilgisayar oyunu oynadığım zaman kendimi yalnız hissetmem.					
Bilgisayar oyunu oynarken kendimi, çoğu zaman kendi kendime bir şeyler söylerken bulurum.					
Arkadaşlarımdan beni kabul etmesi için bende onların oynadığı bilgisayar oyunlarını oynarım.					
Bilgisayar oyunu oynamadığım zamanlarda oyun oynayacağım zamanı hayal ederim.					
Bilgisayar oyunu bittikten sonra oyun esnasında yapmış olduğum hataları düşünürüm.					

Gerçek hayatta bilgisayardaki oyun karakterlerimin özelliklerini gösteririm.					
Bilgisayarda oyun oynamak için ödevimi aksattığım olur.					
Bilgisayarda oyun oynamak için okula geç kaldığım olur.					
Okul dışındaki vaktimin çoğunu bilgisayar oyunu oynayarak geçiririm.					
Bilgisayarda oyun oynamayı dışarıda vakit geçirmeye tercih ederim.					
Bilgisayarda oyun oynamak arkadaşlarımla birlikte olmaktan daha eğlencelidir.					
Bilgisayar oyunu oynadığım süre hakkında yanlış bilgi verdiğim olur.					
Bilgisayarda oyun oynamayı diğer aktivitelere (spor yapma, tv izleme vb.) tercih ederim.					

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hep yaparım	Arasına yaparım	Hiç yapmam
1. Kedilere köpeklere oyun olsun diye taş atarım.	()	()	()
2. Bazen bile bile arkadaşlarımın canını acıtırım.	()	()	()
3. İstedğim şeyler yapılmadığında elime ne geçerse vurup kırarım.	()	()	()
4. Biri, elimden bana ait bir şeyi aldığımda ona vururum.	()	()	()
5. Eğitsel kulüplerin herhangi birinde görev almak hoşuma gider.	()	()	()
6. Bağırıp çağırdığımda, vurup kırdığımda istediklerimi elde edebiliyorum.	()	()	()
7. Beden eğitimi dersini çok severim.	()	()	()
8. Söylediğim sözlerle arkadaşlarımı kızdırmak hoşuma gider.	()	()	()
9. Çok kızdığımda arkadaşlarımı, kardeşimi ısırarak, saçlarını çekmek gibi canlarını acıtacak şeyler yaparım.	()	()	()
10. Zaman zaman ders çalışmaktan sıkılırım	()	()	()
11. Bazen kavga etmek için bahane ararım.	()	()	()
12. Herhangi bir neden olmadan da başka birine vururum.	()	()	()
13. Hakkımı korumak için şiddete başvurmak gerekirse çekinmem.	()	()	()
14. Kızgın olduğum zaman, bazen kapıları çarparım.	()	()	()
15. Arkadaşlarımla kovalamaca oynamaktan hoşlanırım.	()	()	()
16. Bana zarar veren birine mutlaka ben de zarar vermeye çalışırım.	()	()	()
17. Bir arkadaşım bana yardım ettiğinde teşekkür etmeyi unuturum.	()	()	()
18. Kızıp sinirlendiğimde sopa ya da yumrukla beni kızdırana vurur veya taş atarım.	()	()	()