



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN ZEKA DÜZEYLERİ VE
SOSYAL BECERİLERİ İLE AİLELERİN EBEVEYNLİK VE DİJİTAL
EBEVEYNLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Kübra KUZU JAFARI

BURSA

2021



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN ZEKA DÜZEYLERİ VE
SOSYAL BECERİLERİ İLE AİLELERİN EBEVEYNLİK VE DİJİTAL
EBEVEYNLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Kübra KUZU JAFARI

Danışman

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

BURSA

2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Kübra KUZU JAFARI

19/03/2021





**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih:19 /03/2021

Tez Başlığı / Konusu: Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Zeka Düzeyleri ve Sosyal Becerileri ile Ailelerin Ebeveynlik ve Dijital Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Tezin konusu, okul öncesi öğretmenlerinin hatalardan öğrenmeyi sağlama performansı ve epistemolojik inançlarıyla ilişkisini incelemektedir.

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 508 sayfalık kısmına ilişkin, 01/02/2021 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 14'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

19.03.2021
Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	KÜBRA KUZU JAFARI
Öğrenci No:	811582002
Anabilim Dalı:	Temel Eğitim
Programı:	Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü:	☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL 19.03.2021

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Zeka Düzeyleri ve Sosyal Becerileri ile Ailelerin Ebeveynlik ve Dijital Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Kübra KUZU JAFARI

Danışman

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 811582002 numara ile kayıtlı Kübra KUZU JAFARI'nın hazırladığı "Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Zeka Düzeyleri ve Sosyal Becerileri ile Ailelerin Ebeveynlik ve Dijital Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, _____ günü saatleri _____ arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Aynur OKSAL

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Mehmet Reşat PEKER

Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Nur Pınar BAYHAN

Hacettepe Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Nesrin IŞIK

Pamukkale Üniversitesi

Önsöz

Teknolojinin gelişimi ile teknolojik araçlar da çeşitlenmiş, günlük hayatın her alanında ulaşılabilir ve kullanılabilir hale gelerek ebeveyn rollerinde değişim meydana gelmiştir. Teknolojik araçlar ile birlikte büyüyen çocukların oynadıkları oyunlar, zevkleri, ihtiyaçları, sosyal ve zihinsel gelişimleri de bu değişimden etkilenmiştir. Tezimin konusunu seçerken bilim kurgu filmlerinde rastlanacağını düşündüğüm Kovid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ve karantina uygulamaları sonrası dijital ebeveynlik ile okul öncesi dönemdeki çocukların teknoloji kullanımının etkileri daha da önemli hale gelmiştir.

Doktora sürecimde tecrübe ve bilgi birikimiyle bana ışık tutan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Handan Asude Başal'a; tezime değerli katkılarını esirgemeyen, son derece kibar ve nazik oldukları için kendimi daima çok şanslı hissettiğim tez izleme komitesi üyeleri Sayın Prof. Dr. Asude Bilgin ve Prof. Dr. Mehmet Reşat Peker'e; değerli fikirleri ile bana yol gösteren Sayın Prof. Dr. Salih Çepni'ye; doktora eğitimim süresince de beni desteklemeyi bırakmayan Prof. Dr. Muammer Demirel'e; bütün eğitim hayatım boyunca, bana çalışkanlığı ile örnek bir öğretmen olan babama; küçüklüğümde beni benim doktor olmamı isteyen ama benim bu hayalimi eğitim bilimleri alanında gerçekleştirdiğim anneme; hayattaki ilk arkadaşım, gurur kaynağım olan kardeşime; hayatımda olmasıyla bana güç ve neşe veren eşime; tezimin her aşamasında bana destek olan kıymetli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Kübra Kuzu Jafari

Özet

Yazar : Kübra KUZU JAFARI
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : xxx+474
Mezuniyet Tarihi : 19.03.2021
Tez : Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Zeka Düzeyleri ve Sosyal Becerileri ile Ailelerin Ebeveynlik ve Dijital Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN ZEKA DÜZEYLERİ VE SOSYAL BECERİLERİ İLE AİLELERİN EBEVEYNLİK VE DİJİTAL EBEVEYNLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Okul öncesi dönem; çocuğun zeka ve sosyal beceri gelişiminin hızlı, aile ile etkileşiminin en yoğun olduğu dönemdir. Ebeveynler ve çocukları arasındaki ilişki, dijital teknolojilerdeki ilerlemelerin etkisiyle farklılaşmaktadır. Bu araştırmada okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının çocukların zeka düzeylerine ve sosyal becerilerine etkisini, farklı ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik arasındaki ilişkiyi, teknolojik araç kullanımının çocukların sosyal beceri ve zeka düzeylerine etkileri ile ilgili öğretmen ve ebeveyn görüşlerini, çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforik algılarını incelemek amaçlanmıştır.

2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmada çeşitleme, tamamlayıcılık ve genişletme gerekçeleri nedeniyle Karma Yöntem kullanılmıştır. Tamamen Karma Sıralı Eşit Statülü Tasarımlı Karma Yöntemin kullanıldığı bu araştırmada ilk olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, “Dijital Ebeveynlik Ölçeği”, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve “Bir Adam Çiz testi” ile nicel veriler toplanarak analiz edildikten sonra nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Araştırmanın örnekleme oluşturulurken tabakalı amaçsal örnekleme, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemlerinden faydalanılarak çok aşamalı örnekleme yapılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini Bursa ve İstanbul illerinden farklı özelliklere sahip toplam 8 okulda eğitim alan 378 okul öncesi çocuğu ve ailesi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde ise nicel veriler incelenerek elde edilen verilere göre seçilen, her okuldan üçer ebeveyn olmak üzere farklı ebeveynlik stillerine sahip toplam 24 ebeveyn ve seçilen okullarda görev alan 16 okul öncesi öğretmeni, metaforik algılarını belirlemek için araştırmanın nicel bölümüne katılan çocuklar ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın nicel veri analizinde SPSS 24.0 kullanılarak parametrik olan Pearson Korelasyon, Bağımsız Gruplar t Testi, Bağımlı gruplar t Testi, ANOVA Testi, Kikare Testi ve Tukey Testi analizleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin AMOS 24.0 programı ile Doğrulayıcı Faktör Analizleri ve Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği’nin Açımlayıcı Faktör Analizi, test tekrar test yöntemleri kullanılarak okul öncesi döneme uyarlaması yapılmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının çocuklarının zeka düzeylerine ve sosyal becerilerine etkisi yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla iç geçerlik için çeşitleme ve uzman incelemesi, dış geçerlik için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem, iç

güvenirlilik için tutarlılık incelemesi, dış güvenirlilik için teyit incelemesi çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kız çocukların sosyal beceri ve zeka puanlarının erkeklerden, 2 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların sözel açıklama beceri puanlarının 1 yıl okul öncesi eğitim alan çocuklardan, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarından, Bursa’da yaşayan ebeveynlerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının İstanbul’da yaşayan ebeveynlerin çocuklarından, teknolojik araçları haftada birkaç kere kullanan çocukların teknolojik araçları ayda birkaç kere kullanan ve neredeyse her an oynayan çocuklardan, sosyo-ekonomik durumu orta ve üst olan ebeveynlerin çocuklarının zeka puanlarının alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarından anlamlı derecede yüksek olduğu; çocukların sosyal beceri düzeylerinin ebeveynlerinin eğitim durumlarına, yaş özelliklerine, çocukların teknolojik araçları kullanma süresine göre anlamlı fark oluşturmadığı; çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre değişmezken eğitim aldıkları okullara göre ise değiştiği görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumlarına, yaşlarına, yaşadıkları şehre, okul öncesi eğitim aldıkları süreye, eğitim gördükleri okulun türüne göre zeka düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı; öğrenim gördükleri okula göre ise değiştiği görülmektedir. Annelerin Dijital Medya Risklerinden Koruma ve demokratik tutumunun, babaların ise Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu; İstanbul’da yaşayan ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum puanlarının Bursa’da yaşayan ebeveynlerden, 30 yaş ve altı ebeveynlerin 36-40 yaş ebeveynlerden aşırı koruyucu tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu; çocuğu bağımsız anaokulunda eğitim alan ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının, çocuğu ilkokul ya da ortaokula bağlı ana sınıflarında eğitim alan ebeveynlerden, çocukları 1 yıl okul öncesi eğitim alan

ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının, çocukları 2 yıl veya 3 yıl ve üstünde eğitim alan ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek olduğu; ebeveynlerin Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama puanları arttıkça çocuklarının da teknolojik aletleri kullanma süresinin arttığı; otoriter tutumun çocuğun teknolojik aletleri kullanma süresini artırdığı; çocuklarının eğitim gördüğü okula göre ebeveynlik tutumları ve dijital ebeveynlik tutumlarının değiştiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki korelasyon incelendiğinde çocukların zeka düzeyi ile sosyal becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki, Dijital Medya Risklerinden Koruma ile Aşırı Koruyucu Tutum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki, Otoriter Tutum ile Dinleme Becerileri arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeline göre yapılan incelemede demokratik ve otoriter tutumun çocukların sosyal becerileri üzerinde negatif, izin verici ve aşırı koruyucu tutumun çocukların sosyal becerileri üzerinde pozitif etkileri olduğu belirlenmiştir ancak yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ebeveynlerin ebeveyn tutum ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde ebeveynlerin demokratik ebeveynlik ile izin verici ebeveynlik tutumunu karıştırmış olabilecekleri söylenebilir.

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çoğunluğunun teknolojik araçların çocukların sosyal becerilerini ve zeka düzeylerini olumsuz etkilediğini düşündüğü; çocukların video izlemek, oyun oynamak amacıyla teknolojik araçları kullandığı; erkek çocukların yaşlarına uygun olmayan oyunları daha çok oynadığı; çocukların büyük bir kısmının eğitici olmayan, hatta çocuğun yaş grubuna uygun olmayan video kanallarını takip ettiği; teknolojik araçların kapatılması istendiğinde çocukların büyük bir kısmının tepki gösterdiği; ebeveynlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan, çocuklara yönelik içeriklere ve ebeveyn eğitimlerine ihtiyaç duyduğu; öğretmenlerin çocukların teknolojiyi doğru kullanması için bilgilendirme formları

göndermek, aile ile çocuğun beraber yapacağı etkinlikler vermek, ebeveynlerle teknoloji kullanımına dair güncel haberler ve gelişmeleri paylaşmak gibi uzaktan faaliyetlerin yanı sıra ebeveyn toplantıları ile bilgilendirme çalışmaları ve özel görüşmeler şeklinde yüz yüze faaliyetler yaptığı belirlenmiştir. Çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforları incelendiğinde bu araçları en çok arkadaşlarına ve aile bireylerine benzettiği, arkadaşları ve teknolojik araçlar için en çok kullanılan metaforun oyuncak olduğu, çocukların teknolojik araçların kapatılmasını olumsuz bir durum olarak algıladığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Dijital ebeveynlik, ebeveyn tutum, okul öncesi, sosyal beceri, zeka düzeyi

Abstract

Author	: Kübra KUZU JAFARI
University	: Bursa Uludag University
Field	: Department of Basic Education
Branch	: Preschool Education
Degree Awarded	: PhD Thesis
Page Number	: xxx+474
Degree Date	: 19.03.2021
Thesis	: Investigation of the Relationship Between Intelligence Levels and Social Skills of Early Childhood Children and Parenting and Digital Parenting Attitudes of Families
Supervisor	: Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INTELLIGENCE LEVELS AND SOCIAL SKILLS OF EARLY CHILDHOOD CHILDREN AND PARENTING AND DIGITAL PARENTING ATTITUDES OF FAMILIES

Preschool stage is a period in which children exhibit rapid development of their intelligence and social skills and their interaction with the family is the most intense. The relationship between parents and their children changes under the influence of advances in digital technologies. The aim of this study is to examine the effects of parenting attitudes and digital parenting attitudes of the families on the intelligence levels and social skills of the children attending preschool institutions, the relationship between different parenting attitudes and digital parenting, the opinions of teachers and parents on the effects of use of technological tools on children's social skills and intelligence levels, and metaphorical perceptions of children about technological tools.

In this study, carried out in the 2018-2019 academic year, the mixed method was used for reasons of variation, complementarity, and extension. Thus, a mixed method with a fully mixed sequential equal status design was used. The quantitative data were collected using the Personal Information Form, the Parents Attitude Scale, Digital Parenting Attitude Scale, the Social Skill Assessment Scale, and the Draw a Person test, and after the analysis of quantitative data, the collection of qualitative data started. In determining the sample for the study, a multi-stage sampling was carried out by using stratified purposive sampling, criterion sampling and maximum diversity methods. The sample of the quantitative part of the study consisted of 378 preschool children attending 8 schools with different characteristics in the provinces of Bursa and Istanbul, as well as their parents. In the qualitative part of the study, semi-structured interviews were conducted with 3 parents from each school (24 parents in total) with different parenting styles selected based on the quantitative data, 16 preschool teachers working in the schools in question, and the children who participated in the quantitative section of the study (to determine their metaphorical perceptions) using the semi-structured interview forms prepared by the researcher.

For the quantitative data analysis, parametric analyses, namely Pearson correlation, independent groups t test, dependent groups t test, ANOVA, chi-square, and Tukey were computed using the IBM SPSS Statistics (version 24.0) software package. Using the AMOS 24.0 program, the scales used in the study were adapted to pre-school period by using Confirmatory Factor Analysis of the scales, Exploratory Factor Analysis of the Digital Parenting Attitude Scale, and test-retest methods. The effect of parenting attitudes and digital parenting attitudes of the families of children attending pre-school education on the intelligence and social skills of their children were examined through structural equation modeling. Content analysis was used for the analysis of qualitative data. In order to ensure the validity and reliability of the qualitative data various, internal validity, variation and expert

examination were performed, whereas, detailed description and purposive sampling were used to ensure external validity. Consistency examination was used to ensure internal reliability while confirmation examination was performed to ensure external reliability.

According to the findings of the study, the following results were obtained: The social skill and intelligence scores of the girls were significantly higher than those of the boys; the verbal explanation skills scores of the children who received preschool education for 2 years were significantly higher than those who received preschool education for 1 year; the social skill scores of the children who belong to medium level socio-economic families were significantly higher than those of the children who belong to families of lower socio-economic levels; the social skill scores of the children whose families lived in Bursa were significantly higher than those of the children whose families lived in Istanbul; the intelligence scores of children who use the technological tools several times a week were significantly higher than those of the children who use the technological tools a few times a month and who almost always play; the intelligence scores of the children who belong to parents from medium or high level socio-economic status were significantly higher than those of the children with parents at low level socio-economic status. It was also found that there was not a statistically significant difference in the social skill levels of the children according to the educational status and age of the parents, and the time children spend using technological tools; in addition, the social skill levels of children were not found to show any statistically significant difference according to the type of preschool education institution where the children were educated while there was a difference according to the schools they received education. When the intelligence levels were analyzed according to the educational status, age, city, duration of pre-school education, and the type of school where they received education, no statistically significant difference was observed while there was a statistically significant difference according to the school they received education. The subscale scores of

mothers for protection from digital media risks and democratic attitude, and subscale scores of fathers for approval of effective use of digital media were significantly high; overprotective attitude subscale scores of the families living in Istanbul were significantly higher than the families living in Bursa, and overprotective attitude subscale scores of parents aged 30 and under were significantly higher than those of the parents aged 36-40; overprotective attitude subscale scores of families whose children were educated in independent kindergartens were significantly higher than the families whose children were educated in kindergartens affiliated with a primary or secondary school; overprotective attitude subscale scores of the families whose children attended preschool for 1 year were significantly higher than the families whose children attended preschool for 2 or 3 years. The results also revealed that as the parents' scores of approval of the effective use of digital media increased, the time for their children to use technological devices increased as well; authoritarian attitudes resulted in an increase in the time the child used technological devices; and, parenting attitudes and digital parenting attitudes were shown to differ according to the school where the children of the families received education. When the correlations between parenting attitudes and digital parenting attitudes of the parents and their children's intelligence levels and social skills were examined, a positive weak correlation was found between the intelligence levels and social skills of children, and a positive weak correlation was found between Protection from Digital Media Risks and Overprotective Attitude, and a negative weak correlation was found between Authoritarian Attitude and Listening Skills. In analysis made based on structural equation modeling, it was determined that democratic and authoritarian attitudes had negative effects on social skills of students and permissive and overprotective attitudes had positive effects on social skills of students. However, when the answers by parents to the Parents Attitude Scale were checked through semi-structures interviews, it can be said that the parents may have confused democratic parenting attitude with permissive parenting attitude.

When the semi-structured interview results were examined, it was found that parents and teachers believed that technological tools negatively affected children's social skills and intelligence levels; children used technological devices to watch videos and play games; boys played more games that were not suitable for their age; the majority of the children followed video channels that were not educational or suitable for their age group; when asked to turn a technological device off, most of the children show reactions; and the parents needed content for their children approved by the Ministry of National Education and parent training for themselves. It was also found that teachers conducted activities for informing the parents in parent-teacher meetings and face-to-face activities such as private interviews with parents along with distant activities such as sending information forms for children to use technology correctly, giving activities to the child to be done together with the family, and sharing current news and developments about the use of technology with parents. When the metaphors of the children regarding technological devices were examined, it was found that they liken these devices most to their friends and family members; the metaphor used most for their friends and technological devices was a toy; and children perceived turning technological devices off as a negative situation.

Keywords: Digital parenthood, intelligence level, parent attitude, preschool, social skill.

İçindekiler

Sayfa No

Önsöz.....	v
Özet	vi
Abstract	xi
İçindekiler.....	xvi
Tablolar Listesi.....	xxii
Şekiller Listesi.....	xxix
Kısaltmalar Listesi.....	xxxi
1. Bölüm	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	3
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sayıtlılar	11
1.6. Sınırlılıklar.....	12
1.7. Tanımlar	12
2. Bölüm	14
Kavramsal Çerçeve	14
2.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuk ve Eğitimi	14
2.2. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	20
2.3. Okul Öncesi Dönemde Zeka ve Bilişsel Gelişim	24
2.4. Zeka Kuramları.....	26
2.4.1. Tek etmen kuramı.	29
2.4.2. Çift etmen kuramı.	29

2.4.3. Çok etmen kuramı.....	31
2.4.4. Üç boyutlu zihinsel yapı modeli.	33
2.4.5. Biyo-ekolojik zeka kuramı.....	37
2.4.6. Akıcı ve kristalize zeka teorisi.	37
2.4.7. Çoklu zeka kuramı.	37
2.4.8. Bilişsel gelişim kuramı.	42
2.5. Zekayı Etkileyen Faktörler	45
2.6. Zekanın Biyolojik Temelleri	46
2.7. Zekanın Çevresel Temelleri.....	47
2.8. Sosyal Beceri Nedir?	48
2.9. Sosyal Beceri ile İlişkili Kavramlar.....	50
2.10. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması.....	53
2.11. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimi ve Önemi	55
2.12. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler	60
2.13. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Eğitimi	65
2.14. Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri.....	69
2.15. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları.....	72
2.15.1. Demokratik tutum.	81
2.15.2. Otoriter tutum.....	82
2.15.3. İzin verici tutum.	83
2.15.4. Aşırı koruyucu tutum.	85
2.16. Dijital Araçların Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	86
2.17. Gelişen Teknoloji ve Yaşamımıza Etkileri.....	93
2.18. Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Rolü ve Önemi.....	100
2.18.1. Sosyal becerilere etkisi.	101

2.18.2. Zekaya ve bilişsel gelişime etkisi.	105
2.19. Dijital Çağda Ebeveynlik	106
2.20. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	112
2.21. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	132
3. Bölüm	144
Yöntem	144
3.1. Araştırmanın Deseni	144
3.2. Karma Araştırma Tipolojileri	148
3.3. Çalışma Grubu	153
3.4. Nicel Verilerin Toplandığı Örneklemnin Özellikleri	155
3.5. Nitel Verilerin Toplandığı Örneklemnin Özellikleri	164
3.5.1. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak ebeveyn örneklemnin özellikleri. ...	164
3.5.2. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak öğretmen örneklemnin özellikleri..	168
3.5.3. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak çocuk örneklemnin özellikleri.	171
3.6. Veri Toplama	171
3.6.1. Nicel veri toplama araçları.	172
3.6.1.1. Kişisel bilgi formu.	172
3.6.1.2. Ebeveyn tutum ölçeği.	172
3.6.1.4. Bir adam çiz / Goodenough-harris testi.	181
3.6.1.5. Dijital ebeveynlik tutum ölçeği.	183
3.6.1.6. Dijital ebeveynlik tutum ölçeği'nin okul öncesi dönem çocuklar için uyarlama çalışması.	183
3.6.2. Nitel veri toplama araçları.	194
3.7. Verilerin Toplanması	196
3.7.1. Nicel verilerin toplanması.	196

3.7.2. Nitel verilerin toplanması.....	198
3.8. Verilerin Analizi.....	203
3.8.1. Nicel verilerin analizi.....	204
3.8.2. Nitel verilerin analizi.	208
4. Bölüm	214
Bulgular	214
4.1. Nicel Bulgular	214
4.1.1. Soru 1.	214
4.1.2. Soru 2.	235
4.1.3. Soru 3.	249
4.1.4. Soru 4.	257
4.1.5. Soru 5.	289
4.1.6. Soru 6.	292
4.2. Nitel Bulgular	302
4.2.1. Ebeveynlerin yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi.....	302
4.2.1.1. Soru 7.....	302
4.2.1.2. Soru 8.....	305
4.2.1.3. Soru 9.....	308
4.2.1.4. Soru 10.....	311
4.2.1.5. Soru 11.....	314
4.2.1.6. Soru 12.....	317
4.2.1.7. Soru 13.....	318
4.2.1.8. Soru 14.....	321
4.2.1.9. Soru 15.....	325
4.2.1.10. Soru 16.....	328

4.2.1.11. Soru 17.....	331
4.2.2. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi.....	333
4.2.2.1. Soru 18.....	333
4.2.2.2. Soru 19.....	336
4.2.2.3. Soru 20.....	339
4.2.2.4. Soru 21.....	341
4.2.3. Çocukların yarı yapılandırılmış görüşme ile alınan metaforik algıları ile ilgili verilerin analizi.	343
4.2.3.1. Soru 22.....	343
4.2.3.2. Soru 23.....	347
4.2.3.3. Soru 24.....	351
5. Bölüm	357
Tartışma ve Sonuç	357
5.1. Öneriler.....	390
5.1.1. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	390
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	391
5.1.3. Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler.....	392
5.1.4. Üniversitelere ve Akademisyenlere Yönelik Öneriler	392
5.1.5. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	393
5.1.6. Yerel Yönetimlere Öneriler	393
Kaynakça.....	394
EKLER	447
Ek 1. Araştırma Uygulama İzin Talebi.....	447
Ek 2. Kişisel Bilgiler Formu.....	448
Ek 3. Ebeveyn Tutum Ölçeği	451

Ek 4. Dijital Ebeveynlik Ölçeği.....	454
Ek 5. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş)	457
Ek 6. Good-Enough Testi (Bir Adam Çiz Testi).....	462
Ek 7. Ebeveyn Bilgilendirme ve Onay Formu	463
Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	464
Ek 8.1. Ebeveyn Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	464
Ek 8.2. Çocuk Metaforik Algı Formu	464
Ek 8.3. Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Onay Formu	465
Ek 9. Annem Neye Benzer Etkinliği	467
Ek 10. Bir Adam Çiz Testinin Uygulama Fotoğraflarından Örnekler	470
Ek 11. Turnitin İntihal Raporu	471
Özgeçmiş.....	472

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. Zeka Kuramlarının Tarihsel Gelişimi	26
2. Piaget'ye Göre Zihinsel Gelişim Evreleri	44
3. Sosyal Yeterliliği Olan Bir Çocukta Gözlenen Davranışlar	56
4. Ebeveyn Tutumları Modelleri ve Kuramlar	73
5. 1931'den Bu Yana Yayınlanan Bazı Ebeveynlik Örüntülerinin Kronolojik Listesi	75
6. Baumrind'in (1971) Ebeveyn Tutumları Modeli.....	78
7. Çocukların Aldıkları Rollere Göre Çevrim İçi Riskler	89
8. Teknoloji Kullanım Oranları ve Yıllık Dijital Büyüme	94
9. Türkiye'de Kullanılan Teknolojik Aletlerin Kullanım Oranları	97
10. Türkiye'de Günlük Ortalama Teknoloji Kullan Süreleri	98
11. Karma Yöntemin Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	145
12. Araştırma Yapılan Okulların Özellikleri	157
13. Örneklemin Hizmet Alanı / Hizmet Bölgesi ve Okul Değişkenleri	158
14. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Değişkenleri.....	159
15. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin ve Çocuklarının Teknoloji Kullanımları...	161
16. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılacak Ebeveynlerin Özellikleri.....	165
17. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılacak Ebeveynlerin Çocuklarının Teknoloji Kullanımı	166
18. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılacak Öğretmenlerin Özellikleri.....	168
19. Ebeveyn Tutum Ölçeği İçin DFA Analiz Sonuçları.....	172
20. Ebeveyn Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları.....	175
21. Sosyal Becerileri Değerlendirildi	178

22.	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları.....	181
23.	Dijital Ebeveynlik Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	185
24.	Dijital Ebeveynlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	185
25.	Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği İçin DFA Analiz Sonuçları	186
26.	Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları	188
27.	Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği Puanlarında Farka Ait Test Tekrar Test Sonuçları.....	188
28.	Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Test Tekrar Test İçin Yapılan Pearson Testi Sonuçları	189
29.	Dijital Ebeveynlik Ölçeği Maddeleri Arasındaki Farka Ait Test Tekrar Test Sonuçları.....	189
30.	YEM Analizi İçin DFA Analiz Sonuçları	191
31.	Araştırma Sürecinde Dağıtılan Anketler, Araştırmaya Kabul Edilen, Edilmeyen Anketler ve Nedenleri	197
32.	Araştırma Sorularına Göre İzlenen Veri Analizi Yöntemleri.....	203
33.	Nicel Verilerin Betimleyici Veri Analizi.....	204
34.	Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar	210
35.	Ebeveynlik Tutum Ölçeği İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımı Ve Ortalaması.....	214
36.	Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	220
37.	Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Süreye Göre Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması	221
38.	Ebeveynlerin Ebeveynlik Rolüne Göre Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi	222

39.	Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi.....	223
40.	Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi.....	225
41.	Ebeveynlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi.....	226
42.	Çocuklarının Teknolojik Araçları Kullanma Sıklığına Göre Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi.....	228
43.	Çocuklarının Teknolojik Araçları Kullanma Sürelerine Göre Ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi.....	229
44.	Ebeveynlerin Yaşadıkları Şehre Göre Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	231
45.	Çocuklarının Eğitim Gördüğü Okulun Türüne Göre Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	232
46.	Çocuklarının Eğitim Gördüğü Okula Göre Ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	233
47.	Dijital Ebeveynlik Ölçeği İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımı Ve Ortalaması.....	235
48.	Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	238
49.	Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Süreye Göre Ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması	239
50.	Ebeveynlerin Ebeveynlik Rolüne Göre Dijital Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi.....	240

51.	Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Dijital Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi.....	241
52.	Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Dijital Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi...	242
53.	Ebeveynlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi.....	243
54.	Ocuklarının Teknolojik Araçları Kullanma Sıklığına Göre Ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi	244
55.	Çocuklarının Teknolojik Araçları Kullanma Sürelerine Göre Ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi	245
56.	Çocuklarının Yaşadıkları Şehre Göre Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	247
57.	Çocuklarının Eğitim Gördüğü Okulun Türüne Göre Ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması	247
58.	Çocuklarının Eğitim Gördüğü Okula Göre Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutumlarının Karşılaştırılması.....	248
59.	Çocukların Zeka Düzeylerinin Çocukların Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması.....	250
60.	Çocukların Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Süreye Göre Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	250
61.	Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Çocuklarının Zeka Düzeylerinin İncelenmesi	251
62.	Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Çocuklarının Zeka Düzeylerinin İncelenmesi ..	252
63.	Ebeveynlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çocuklarının Zeka Düzeylerinin İncelenmesi	252

64.	Çocukların Teknolojik Araçları Kullanma Sıklığına Göre Zeka Düzeylerinin İncelenmesi.....	253
65.	Çocukların Teknolojik Araçları Kullanma Sürelerine Göre Zeka Düzeylerinin İncelenmesi.....	254
66.	Çocukların Yaşadıkları Şehre Göre Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	255
67.	Çocukların Eğitim Gördüğü Okulun Türüne Göre Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	255
68.	Çocukların Eğitim Gördüğü Okula Göre Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması	256
69.	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımı Ve Ortalaması.....	257
70.	Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Çocukların Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması.....	264
71.	Çocukların Okul Öncesi Eğitim Aldıkları Süreye Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	266
72.	Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi	268
73.	Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi.....	270
74.	Ebeveynlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi	273
75.	Çocukların Teknolojik Araçları Kullanma Sıklığına Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi	276
76.	Çocukların Teknolojik Araçları Kullanma Sürelerine Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi	279

77.	Çocukların Yaşadıkları Şehre Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	281
78.	Çocuklarının Eğitim Gördüğü Okulun Türüne Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	283
79.	Çocuklarının Eğitim Gördüğü Okula Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	285
80.	Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	290
81.	Yem Analizi Sonuçları	292
82.	Ebeveynlerin Çocuklarının Sosyal Beceri Gelişimlerini Desteklemeye Yönelik Eylemleri	302
83.	Ebeveynlerin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarının Teknolojik Araçların Kullanımının Sosyal Becerilerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	305
84.	Ebeveynlerin Çocuklarının Zeka Gelişimlerini Desteklemeye Yönelik Eylemleri	308
85.	Ebeveynlerin Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarının Teknolojik Araçların Kullanımının Zeka Düzeylerine Etkileri ile İlgili Görüşleri	311
86.	Ebeveynlerin, Çocuklarına Teknolojik Araçları Kullanmaları İçin İzin Verdiği Durumlar	314
87.	Ebeveynlere Göre Çocuklarının Teknolojik Araçları Kullanma Amaçları	317
88.	Ebeveynlerine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların En Çok Takip Ettiği Video Kanalları.....	318
89.	Ebeveynlerine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarının En Çok Oynadıkları Dijital Oyunlar.....	321
90.	Ebeveynlerine Göre Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarının En Çok Oynadıkları Dijital Oyunların Türleri.....	324

91.	Ebeveynler, Teknolojik Araçların Kullanımına İzin Vermediklerinde Ya Da Teknolojik Araçların Kapatılmasını İstediklerinde Çocuklarının Davranışları	325
92.	Ebeveynlerin Çocuklarının Teknolojik Araçları Kullanırken Zarar Görmemesi İçin Yaptıkları Uygulamalar	328
93.	Ebeveynlerin Çocuklarının Teknolojik Araçları Daha Faydalı Olarak Kullanmaları İçin İhtiyaçları	331
94.	Öğretmenlerin; Çocukların Dijital Medya Araçlarının Kullanmasının Sosyal Becerilerine Etkileri İle İlgili Düşünceleri	334
95.	Öğretmenlerin, Çocukların Teknolojik Araçları Kullanmasının Zeka Düzeylerine Etkileri İle İlgili Düşünceleri	336
96.	Öğretmenlere Göre Çocukların Teknolojik Araçları Kullanırken Zarar Görmemesi İçin Ebeveynlerin Yapması Gerekenler	339
97.	Çocuklarının Teknolojik Araçları Doğru Kullanması İçin Ebeveynler İle İlgili Yaptığınız Çalışmalar Var Mı, Varsa Nelerdir?	341
98.	Çocukların Arkadaş Kavramı İle İlgili Metaforik Algıları.....	343
99.	Çocukların Teknolojik Araçlar İle İlgili Metaforik Algıları	347
100.	Çocukların Teknolojik Araçların Elllerinden Alınması Veya Kapatılması İle İlgili Metaforik Algıları Nelerdir?	352

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1. Avrupa Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranları Haritası (2015 Yılı)	17
2. Türkiye’de Okul Öncesi 2017-2018 Yıllar Arasındaki 5 Yaş Net Okullaşma Oranları Haritası	18
3. Tek Etmen Kuramı	29
4. Çift Etmen Kuramı	30
5. Çok Etmen Kuramı	32
6. Guilford’a Göre Zekanın Yapısı	34
7. Çoklu Zeka Yaklaşımı	39
8. Sosyal Yeterliği Etkileyen İçsel ve Dışsal Faktörler	60
9. Denham ve diğerleri’ne (2012) Göre Sosyal Becerilerin Bileşenleri	64
10. Çocuklarda Problem Davranışları Önlemek için Oluşturulan Öğretim Piramidi	67
11. Maccoby ve Martin’in Matrisi	79
12. Schaefer’in Çocuk Yetiştirme Modeli	80
13. Çocuklarda Teknolojik Araçların Aşırı Kullanımına Bağlı Görülen Sorunlar ..	90
14. Türkiye’de İnternet Kullanım İstatistikleri	94
15. Avrupa’da Mobil Telefon ile Görüşme Yapan Ülkeler	96
16. Dijital Ebeveyne Ait Roller	110
17. Çevrim İçi Riskler	111
18. Leech ve Onwuegbuzie’nin (2009) Geliştirdiği Karma Araştırma Tipolojileri	149
19. Araştırma Modeline Uygun Olarak Tasarlanan Çalışma Deseni	150
20. Örneklem Yöntemleri	153

21.	Örnekleme Belirleme Süreci	154
22.	Ebeveyn Tutum Ölçeği İçin DFA Analizine Ait Yol Haritası	173
23.	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği İçin DFA Analizine Ait Yol Haritası.....	179
24.	Bir Adam Çiz Testi Normallik Dağılım Grafiği.....	182
25.	Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği İçin DFA Analizine Ait Yol Haritası.....	187
26.	YEM Analizi İçin DFA Analizine Ait Yol Haritası	192
27.	Nicel Verilerin Toplanması Süreci	196
28.	Nitel Verilerin Toplanma Süreci	199



Kısaltmalar Listesi

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
Ç329	: 329. Çocuk
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ETÖ	: Ebeveyn Tutum Ölçeği
KMO	: Kaiser Meyer Olkin Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEİ	: Milli Eğitim İstatistikleri
Ö9	: 9. Öğretmen
RTÜK	: Radyo Televizyon Üst Kurulu
SBDÖ	: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
V12	: 12. Ebeveyn
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli

1. Bölüm

Giriş

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan ilkokul dönemine kadar uzanan yaşamın tamamını içine alan eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Sıfır yaş ile altı yaş aralığını içeren bu devre, çocuğun bedeninin, zihninin, duygularının ve sosyal yönden gelişimlerinin hız olarak en fazla olduğu ve kişilik yapısının şekil almaya başladığı, temel alışkanlıkları edindiği mühim bir dönem olduğu belirtilmektedir (Razon, 1987). Aynı zamanda her bireyin doğuştan sahip olduğu özelliklerini daha üst bir seviyeye çıkarması bakımından son derece kritik bir dönemdir (Turner & Haris, 1984).

Çocuk, ebeveynlerinden aldığı kalıtsal özelliklerle belirli bir zeka potansiyeline sahip olarak dünyaya gelmektedir. Çocuğun doğumdan itibaren aldığı uyarımlar, kendisinde var olan bu niteliklerin kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz biçimde gelişim göstermesine neden olabilmektedir (Oktay, 2007). Bloom'a (1964) göre; çocukların on yedi yaşına kadarki zihinsel gelişiminin %50'lik kısmı sıfır yaş ile dört yaş arasında, %30'luk kısmı dört yaş ile sekiz yaş arasında, %20'lik kısmı ise sekiz yaş ile 17 yaş arasında geçen zaman diliminde oluştuğu için zeka gelişiminde okul öncesi dönem çok önemlidir.

Çocukların zihinsel ve kişilik gelişimlerini etkileyen aile etmenlerinin demografik yönlü nitelikler, aile içi iletişim, etkileşim ve bilişsel özellik taşıyan etmenler olarak belirten Gordon'a göre bilişsel özellik taşıyan etkenler, çocukların bilişsel gelişimi üzerinde ebeveynlerin rolü ve evdeki bilişsel ortamı içerirken; duygusal etkenler, çocuğu yönlendirmede tutarlılık, çocukla iletişim, annenin kendilik rol algısı ve öz saygısı olarak tanımlamıştır (Gordon, 2019).

Çocuklar ilk olarak ebeveynleri ile ilişki kurmaktadır, çocuk ve yetişkin bireyler arasında oluşan bu ilişki bir tür eşitsizliğe dayalı olarak çocuklar ebeveynlerine bağımlı ve

onlara göre güçsüzdürler. Ancak yaş ilerledikçe çocukların akranları ile kurdukları ilişkiler gitgide daha fazla önem kazanmaktadır (Grusec & Lytton, 1988). Çocuğun akranlarınca kabul görmesi ile onun yeterince sosyal beceriyi taşıması arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır (Çetin, Bilbay & Kaymak, 2003).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler toplumları dönüştürmekte, bu durum ebeveyn rollerinde değişimlere neden olmaktadır (Gómez, Harris, Barreiro, Isorna & Rial, 2017). Gerekli medya okuryazarlıkları ve dijital olgunlukları gelişmemiş durumda olan çocuklar, riskler karşısında savunma bakımından en alt seviyede olan gruplar arasında görülmektedir (Prensky, 2009; Valcke, Bonte, De Wever & Rots, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri araçları fayda sağlamalarının yanı sıra kimi zaman çocukların olumsuz yönde etkileneceği durumlara da yol açabilmektedir. Bu nedenle internet ortamının neden olduğu olumsuz etkilerden çocukları sakınmak, onları bu tür platformlarda yararlı iletişim kurabilen, güvenli bir şekilde alışveriş yapmalarını sağlayabilen, kaliteli eğitime ulaşabilen ve bu davranışları yerine getirirken ahlaki kuralları ilke edinen, hak ve sorumluluklarının farkında olan bir vatandaş olarak büyütmek, internet ortamındaki riskli durumları olumlu fırsatlara çevirmek ve çocukların internet kullanımlarını daha güvenli duruma getirmek ebeveynlerin önemli görevleri arasında yer almaya başlamıştır (Yaman, 2018).

2019 Yılı Küresel Dijital Raporu'na göre ülkemizde bütün teknolojik aletler ile günde ortalama 7 saat 15 dakika internet kullanılmaktadır. Sosyal medya kullanım açısından ele alındığında bu süre ortalama 2 saat 46 dakikadır. Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından 2006 yılı ile 2018 yılı arasında geçen zaman sürecinde yapılan “Televizyon İzleme Eğilimleri” araştırmasında 2018 yılında ise 214 dakika günlük ortalama televizyon izlendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

0-4 ile 5-8 yaş aralıklarında olan çocukların ebeveynlerinin hemen hemen yarısına yakınının internet kullanımlarında çocukları için video programları, çeşitli uygulamalar ve

oyun indirdikleri ve yükledikleri görülmüştür (Pavlick, 2018). Ebeveynlerin dijital araç kullanımında çocuklarını etkiledikleri gibi kendilerinin de çocuklarından aynı şekilde etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Çocuklar, ebeveynlerine yeni bir medya platformunu tanıtmakta ve ebeveynlerini bu medyayı benimseyip kullanıcısı olmaya yönlendirmektedirler (Nelissen & Van den Bulck, 2017). Dijital teknolojilerde meydana gelen gelişmeler, toplumları dönüştürmektedir ve böylelikle ebeveynlerin sahip olduğu roller de değişime uğramaktadır (Anonim, 2010).

Yapılan araştırmalar ile erken çocukluk döneminde ebeveyn davranışlarının etkilerinin belirlenmesi ve alınması gereken önlemlerin konuşulması; böylelikle ebeveynleri, çocuğun eğitim alacağı çevreyi, hatta çocuğu olmayan kişileri de önceden bilgi sahibi ederek bu konuda olumlu yönde tutumların geliştirilmesi açısından çok önemli bir sorumluluktur (Özcan, 1996).

1.2.Araştırma Soruları

Bu araştırmada “Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının, çocuklarının zeka düzeylerine ve sosyal becerilerine etkisi nedir?” sorusu kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Soru 1. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları;

1. Çocuğun cinsiyetine,
2. Okul öncesi eğitim aldığı süreye,
3. Ebeveyn rolüne (anne, baba),
4. Ebeveynin eğitim düzeyine,
5. Ebeveynin yaşına,
6. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine,
7. Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına,
8. Çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine,

9. Yaşadıkları şehre,
10. Çocuğun öğrenim gördüğü okulun türüne,
11. Çocuğun öğrenim gördüğü okula göre farklılaşmakta mıdır?

Soru 2. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları;

1. Çocuğun cinsiyetine,
2. Okul öncesi eğitim aldığı süreye,
3. Ebeveyn rolüne (anne, baba),
4. Ebeveynin eğitim düzeyine,
5. Ebeveynin yaşına,
6. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine,
7. Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına,
8. Çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine,
9. Yaşadıkları şehre,
10. Çocuğun öğrenim gördüğü okulun türüne,
11. Çocuğun öğrenim gördüğü okula göre farklılaşmakta mıdır?

Soru 3. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri;

1. Çocuğun cinsiyetine,
2. Okul öncesi eğitim aldığı süreye,
3. Ebeveynin eğitim düzeyine,
4. Ebeveynin yaşına,
5. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine,
6. Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına,
7. Çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine,
8. Yaşadıkları şehre,

9. Çocuğun öğrenim gördüğü okulun türüne,
10. Çocuğun öğrenim gördüğü okula göre farklılaşmakta mıdır?

Soru 4. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri;

1. Çocuğun cinsiyetine,
2. Okul öncesi eğitim aldığı süreye,
3. Ebeveynin eğitim düzeyine,
4. Ebeveynin yaşına,
5. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine,
6. Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına,
7. Çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine,
8. Yaşadıkları şehre,
9. Çocuğun öğrenim gördüğü okulun türüne,
10. Çocuğun öğrenim gördüğü okula göre farklılaşmakta mıdır?

Soru 5. Ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Soru 6. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizine göre ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkideki rolleri nedir?

Soru 7. Ebeveynler; erken çocukluk dönemindeki çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesi için neler yapmaktadır?

Soru 8. Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının sosyal beceri düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Soru 9. Ebeveynler; erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesi için neler yapmaktadır?

Soru 10. Ebeveynlerin; erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının zeka düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Soru 11. Ebeveynler; erken çocukluk dönemindeki çocuklarına hangi durumda / zamanda dijital medya araçlarını kullanması konusunda yönlendirmektedir?

Soru 12. Ebeveynler; erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları hangi amaçlarla kullandığını düşünmektedir?

Soru 13. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, en çok hangi video kanalını takip etmektedir?

Soru 14. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, en çok hangi dijital oyunları oynamaktadır?

Soru 15. Ebeveynler teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde erken çocukluk dönemindeki çocukları nasıl davranmaktadır?

Soru 16. Ebeveynler; erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için neler yapmaktadır?

Soru 17. Ebeveynler; erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanması için nelere ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir?

Soru 18. Öğretmenlerin; çocukların dijital medya araçlarının kullanmasının sosyal becerilerine (arkadaşları, öğretmeni, ailesi ile ilişkilerine) etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Soru 19. Öğretmenlerin; çocukların teknolojik araçları kullanmasının zeka düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Soru 20. Öğretmenler, çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin neler yapması gerektiğini düşünmektedir?

Soru 21. Öğretmenlerin, çocukların teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynlere yönelik çalışmaları var mıdır, varsa nelerdir?

Soru 22. Çocukların arkadaş kavramı ile ilgili metaforik algıları nelerdir?

Soru 23. Çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforik algıları nelerdir?

Soru 24. Çocukların teknolojik araçların ellerinden alınması veya kapatılması ile ilgili metaforik algıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında resmi okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının, çocukların zeka düzeylerine ve sosyal becerilerine etkisini; ayrıca farklı ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiyi, farklı ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumlarının zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında farklılığa neden olup olmadığını; öğretmenlerin ile ebeveynlerin teknolojik araçların çocukların sosyal beceri ve zeka düzeylerine etkileri ile ilgili görüşlerini, çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforik algılarını incelemek amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, insan yaşamındaki devrelerin tamamının ilk adımını teşkil eden, gelişimin en fazla hız kazandığı ve temel becerilerin kazanılmaya başlandığı insan yaşamının temelini oluşturan dönemdir (Güven & Azkeskin, 2018; Oktay, 2007). Bu devrede edinilen davranışların çoğunluğu bireyin kişiliğini, tutumunu, alışkanlıklarını, görüş ve değer yargılarını şekillendirmektedir (Oktay, 2007; Oktay ve diğerleri, 2010).

Okul öncesi dönem; doğduğu andan itibaren ilköğretim çağına kadar olan çocukların gelişimsel özelliklerini, bireysel yetenek ve kişisel farklılıklarını göz önüne alarak onların sağlıklı şekilde bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine imkan sağlayan, çocuğun olumlu kişilik içinde yetişmesi için gerekli şartları yerine getiren, yaratıcı taraflarının gün

yüzüne çıkarıldığı, kendine güvenen bir birey olarak yetişmesine önem verildiği, yalnız eğitimcilerin değil, ebeveynlerin de aktif bir biçimde rol aldığı sistemli bir eğitim tarzı olarak tanımlanabilmektedir (Zembat, 1992).

Oyun, erken çocukluk dönemindeki çocuğun temel ihtiyaçlarındandır. Oyun oynamak, çocuğun fiziksel gelişimine (kas yapısının gelişimine ve birikmiş enerjinin boşalmasına), sosyalleşmesine, hayatı anlamlandırmasına, kişilik yapısını oluşturabilmesine ve kültürel değerlerin sonraki nesillere devredilmesine olanak sağlamaktadır (Çukur, 2011). Teknoloji alanındaki gelişmeler ve şehirleşme hayatımızdaki çok şeyi değişikliğe uğrattığı gibi çocukların oyunlarına dair alışkanlıkların da değişmesine neden olmuştur (Kars, 2010). Artık bilgisayar oyunu oynamaya başlama yaşı, okul öncesi döneme kadar inmiştir (Akçay, 2015).

Bireyin doğumundan ölümüne kadar olan süredeki büyüme ve gelişiminde desteği olan aile, toplumu meydana getiren en küçük birimi ve temelini oluşturan yapı taşlarından biridir (Oktay, 2007). Ebeveynler, 0-6 yaş döneminde hem çocuklarının gereksinimlerinin tamamını gideren hem de onların yetişmesinde etkili olan ilk öğretmenleridirler, dolayısıyla çocuk üzerinde oldukça etkilidirler (Gordon, 2019). Ebeveynler, gelişim sürecinde çocuklarla iletişime giren ilk kişilerdir. Çocuk için hayati öneme sahip olup doğumla birlikte çocuğun ilk çevresini oluşturan ailenin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Sayın, 2010).

Bir bebek, ebeveyninden aldığı genetiksel niteliklerle belli bir potansiyele sahip olarak doğmaktadır. Doğduğu andan itibaren aldığı çevresel uyarımlar, ondaki bu potansiyeli iyi yöne doğru geliştirebileceği gibi tersi tarafa da yol almasına neden olabilmektedir (Oktay, 2007; Oktay ve diğerleri, 2010). Aile ile etkileşim, çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimini önemli düzeyde etkilemektedir. Okul öncesi dönem, zekanın hızla geliştiği bir dönem olduğu için ebeveynler, çocukların zeka yapılarında ve zeka eğilimlerinin gelişimi konusunda çok mühim bir role sahiplerdir (Şahin Zeteroğlu, 2014).

Ebeveynler, çocuklarının sosyalleşmelerinde tek kaynak olmamalarına karşın bu süreçte faktörler arasında en temeli olarak görülmektedirler (Maccoby, 2002). Çocukların kendi kültürlerine ait davranış biçimlerini, değer yargılarını, dini ve toplumsal inançlarını edinim ve kazanım sürecine sosyalleşme denilmektedir (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1984). Sosyal beceri gelişimi çocuk doğduğu andan itibaren başlamakta ve yaşam boyunca sürmektedir. Sosyal gelişim vazgeçilmeyecek derecede önem taşımaktadır çünkü edinilmesi gerekli olan sosyal beceriler vaktinde kazanılmadığında sonraki zamanlarda bireyin yaşamına olumsuz etkileri olabilmektedir (Samancı & Uçan, 2017).

Bireyin sosyal ilişkilerinin iyi olmasında, toplumsal kurallara uygun davranmasında, içinde bulunduğu toplumun bir parçasını oluşturduğunun farkında olmasında ve toplumsal sorumlulukları yapan bir vatandaş olmasında sosyal becerileri edinmiş olması çok fazla öneme sahiptir (Çubukçu & Gültekin, 2006).

Çocuğun çevresinde yer alan insanlar ile etkileşim ve iletişimde bulunmasını kolay hale getiren sosyal yönlü beceriler toplum ile beraber yaşamak zorunda olan insan için mühim bir rol taşımaktadır (Avcıoğlu, 2009; Avşar & Öztürk Kuter, 2007). Sosyal beceriler ile ilgili yaşanan sorunlara ivedi bir şekilde müdahalede bulunulmazsa bu beceriyi kazanmamış çocuklar, sosyal yönden gelişimlerinde ve akademik başarımlarında yaşlıtlarının çok gerisinde kalabilmektedirler (Avcıoğlu, 2009). Çocuğun yaşlıtları ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, hayatının her döneminde bilişsel ve duygusal gelişimine yansımakta, aksi takdirde sosyal yetersizlikler yaşanması durumunda sebebi araştırıldığında çocukluk yıllarındaki akran ilişkilerinin de etkisi olduğu görülmektedir (Hay, Payne & Chadwick, 2004).

Ebeveynlerin çocuğuna karşı sergiledikleri tutumları sahip bulunduğu şartlara ve çocuğun özelliklerine göre değişebilmektedir. Ebeveynlerden kimileri çocuklarına baskı uygularken kimileri demokratik bir şekilde davranabilmekte, kimileri de daha hoşgörülü tutum sergileyebilmekte, kimileri çocuklarına sevgilerini açıkça gösterebilmekte, kimileri ise

aile ile alakalı hususlarda çocuklarının fikrini de almaktadır. Bu tutumların tamamı, çocuğun kişiliğinde olduğu gibi sosyal gelişiminde ve akademik başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Bacanlı, 2012; Yavuzer, 2019a).

Aile ortamındaki tavır ve tutumlar, ebeveynin çocuklarına karşı yaklaşımı etrafında şekil alırken içinde bulunulan toplumun değerlerine ve özelliklerine göre de değişiklik gösterebilmektedir. Ebeveyn davranışları toplumla beraber değişmekte, bazen modern bir yapıya bürünürken bazen de daha tutucu bir anlayışa çevrilebilmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda ise teknolojik gelişmelerin meydana getirdiği değişimler ebeveyn tutumları etkilemektedir (Özyürek & Tezel Şahin, 2005; Yılmaz, 2004).

Teknolojik alanlardaki gelişmeler ve şehirleşme, sosyal yaşamı farklılaştırmakta ve süratli bir şekilde etkisi altına almaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri, teknolojik dijital ilerleyişin günlük yaşamdaki etkileriyle yakından alakalıdır. Bugün artık çocuklar ve ebeveynler haberleşme, eğlence ve eğitim için farklı olanakları beraberinde getiren çok sayıda yeni teknolojik araca sahiptirler (Rideout, 2013). Dijital medya günlük hayatın bir parçası olmakta, çocuklar eğitici konularda öğrenme fırsatı bulma ve eğlenceli etkinlikler gibi olanaklara kolayca ulaşabilmektedir (Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012). Ebeveynlerle kurulan etkileşimin kalitesine bağlı olarak okul öncesi çağda tablet bilgisayarları kullanma fırsatı bulan 3-5 yaş aralığındaki çocukların harfleri tanımada ve yazma becerisi edinmelerinde daha hızlı oldukları görülmektedir (Neumann, 2014).

Dijital çağ ile birlikte ebeveynlerin çocuklarına yönelik mesuliyetleri ve alacakları önlemler de değişime uğramaktadır. Bu önlemler kapsamında ebeveynler, çocuklarına tanımadıkları kişilerle iletişim kurmamayı, evde yalnız olduklarında kapıyı yabancı şahıslara açmamayı, tanımadıkları insanlara telefonda bilgi vermemeyi öğretmektedirler. Ebeveynlerin birçoğu, çocuklarının nerelere gittiğini, oyun arkadaşlarının kim olduğunu ve televizyonda hangi programları izlediklerini, hangi dergi ve kitapları okuduklarını denetlemektedir. Lakin

diğer yandan ebeveynler çocuklarını dış dünyadan sakınırken sanal ortamda gezinti yaparken de çocuklarını aynı hassasiyetle kontrol etmeleri ve kılavuzluk etmeleri gerektiğinin bilincinde değildirlir. Kontrolsüz bir şekilde internet ile bırakılan çocuklar, oldukça tehlikeli durumlara maruz kalabilmektedirler (Canbek & Sağıroğlu, 2007; Odabaşı, Kabakçı & Çoklar, 2007).

Çok küçük yaşlarda teknolojinin içinde kendini bulan çocuklar bilhassa online (çevrimiçi) iletişim olanaklarıyla kaba güç, pornografi içeren videolar/resimler, nefrete yönlendiren ve ağır içerikle dolu ticari pazarlama iletileri gibi riskli içeriklerin yanı sıra küfür, duygusal sömürü, ideolojik yönden etkileyen, şahsi bilgilerin kötü amaçlı kullanımı gibi tehlikeler ile bizzat kendilerinin fail ya da mağdur durumunda olabilecekleri siber zorbalık, şans oyunları, siber suçlar gibi risklerle de karşılaşabilmektedirler (Livingstone & Haddon, 2009). Teknolojik araçları kullanma ve internet okuryazarlığı yaşı düşmesi neticesinde çocukların, çevrim içi platformlarda bulunmada uyum sorunu yaşadıkları görülmektedir (Symantec, 2014). Prensky'nin (2001) dijital yerliler diye tanımladığı yeni nesil çocukları, bu tür ortamlarda yer alan riskli durumlardan korumak paydaşların birçoğuna sorumluluklar düştüğü için Kuipers (2006) aynı grubu için risk çocukları tanımını kullanmaktadır. Bu nedenle dijital medya aracılığıyla karşılaşılan risklerden korunmak günümüzde önemli bir gündem oluşturmaktadır (Hamer, Stamatakis & Mistras, 2009; Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2015). Teknolojik araçlar, çocuklar için hem olumlu hem de olumsuz deneyimleri birlikte sunabilmektedir. Bu aşamada çocukların internet ortamını etkili bir biçimde kullanmalarının sağlanmasında ebeveynlerin onlara karşı tutum ve davranışlarının ne kadar önemli olduğu açığa çıkmaktadır.

1.5.Sayıtlılar

1. Araştırmada yöneltlen görüşme soruları ve ölçeklerin araştırmaya katılan öğretmenler ve ebeveynlerce eksiksiz ve doğru anlaşıldığı düşünülmektedir.

2. Araştırma kapsamına giren çocukların Bir Adam Çiz Testini özenle yaptıkları ve doğru yapmaya çalıştıkları düşünülmektedir.
3. Öğretmenlerin araştırmaya katılan çocukları doğru gözlemlediği ve “Sosyal Beceri Ölçeği”ni doğru olarak doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı dahilinde Bursa ve İstanbul İllerinde İl Milli Eğitim Müdürlükleri’ne bağlı özel bağımsız anaokullarına ve ilkokullara bağlı ana sınıflarında eğitim gören ve yaşça gelişimi normal seviyede 378 çocuktan, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden edinilen bilgi ve bulgular ile sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen ebeveyn davranış ve tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocukların zeka puanları ve sosyal beceri düzeyleri ölçeklerin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında uygulanan Bir Adam Çiz Testinin verdiği genel sonuçlarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Çocuğun doğum sonrası bebeklik ile ilkokula başlamasına kadar olan, 0-72 aylık yaşam süresini içine alan gelişim ve eğitim faaliyetlerini kapsayan dönemdir (Başal, 2007).

Ebeveyn Tutumu: Ebeveynlerin çocuklarından bulundukları yaşa göre kendilerince daha doğru ve olgun gördükleri tutumları beklerken onlara karşı takındıkları sıcaklık, iletişim, davranış ile kontrol etme miktarını barındıran, çocukların sosyalleştirilmesine ilişkin genel bir yaklaşımdır (Swith, 2017).

Sosyal Beceri: İnsanlar doğdukları zamandan itibaren sosyal bir yaşama başlamaktadır. Eşyalarla kendisini ayırması ile başlayan sosyal davranışları bir yetişkin ile

sosyal ilişki kurması ile devam eder. Çocuk doğduktan sonra ebeveynleriyle bağ kurmakta ve böylece sosyal ilişkilerin temeli atılmaktadır. Buna bağlı olarak çocukta beraber yaşadığı topluma ait onların tutum, davranış, inanışları ile toplum tarafından kendisinden beklentiye girilen tutum ve davranış biçimlerini öğrenmesi anlamına gelen sosyalleşme gelişmeye başlamaktadır (Başal, 2012; Artan & Bayhan, 2014).

Zeka: Zeka; görülen ve dinleneni anlama, yaşamsal girdi ve çıktıları kavrama, birbirleriyle ilişkilendirerek aralarında bağ kurma, parçaları bütünleştirme, yordama, edinilen bilgileri yorumlayabilme, değerlendirme gibi özelliklerin bir bütünüdür (Akbaba, 2019).

Dijital Ebeveyn: Günümüz teknolojik gelişmelerinin ortaya çıkardığı dijital yeniliklerin gerekliliklerine göre tutum takınan, dijital araç gereçlerin özellik ve kullanımını kavramış, dijital alandaki imkanların farkına varabilen, çocuklarını bu alandaki risk ve yaşanabilecek tehlikeler karşısında koruyup kollayabilen, sanal ortamda da gerçek hayattaki gibi insan haklarına saygı duyulmasının gerekliliğini ona öğreten, teknoloji ve çağın yeniliklerine açık bireylerdir.

2. Bölüm

Kavramsal Çerçeve

2.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuk ve Eğitimi

Çocuk; bireyin doğumdan itibaren başlayan ergenliğine kadarki yaşadığı büyüme ve gelişim zamanında bulunduğu dönem aralığına verilen isim olarak tanımlanmaktadır.

Çocukların gelişim dönemlerine göre gelişim özelliklerini bilmek çocukları tanımada ve onlara verilecek eğitiminin planlanmasında önemli bir yere sahiptir. Çocukluk; 0-2 yaş arası bakıma muhtaç bebeklik, okul öncesi 3-6 yaş dönemi yani ilk çocukluk dönemi, 6-12 yaş aralığında ikinci çocukluk ve 11-13 başlayıp 18-20 yaşlarında son bulan ergenlik dönemi olmak üzere gelişim evrelerine ayrılmaktadır (Can, Özgüven, Senemoğlu, Ceyhan & Türküm, 2004).

Erken çocukluk dönemi, bireyin bedenen büyüme ve zihnen gelişimde önemli yer tutan bir dönemdir. Çocuğa bu dönemde verilen ve sağlanan imkanlar, onun bu iki yönden en yüksek seviyeye ulaşmasının önünü daha erken açacaktır. Bu bağlamda çocuğun yaşadığı fiziksel çevre ile toplumsal yapı önemli bir faktördür. Bu dönemde sağlanan imkanlar ile karşılanamayan ihtiyaçlar çocuğun, gelecek yıllardaki konumunun belirleyicisi olacaktır (Oktay, 2007).

Okul öncesi dönem, hızla ilerleyen gelişimin ve öğrenme kabiliyetinin en yükseğe ulaştığı, gelişimin farklı yönlerinin birbirleriyle ilişkisinin en fazla, dıştan gelebilecek etkilere karşı ise en savunmasız olduğu dönemdir. Bu nedenle bedenen ve ruhen kapasitesite ile kabiliyetlerin üst mertebeye ulaştırılması ve yaşam dönemi içerisinde başarılı olabilmesi, bu dönemin aynı zamanda bilinçli yürütülmesiyle sağlıklı geçirilmesine bağlıdır (Aydın, 2015).

0-6 yaş arasındaki bu dönem; duygusal, bedenen, zihnen dil ve öz bakım becerileriyle toplum içinde sosyal gelişimin hızla ilerlediği, karakterinin ve kişiliğinin şekillenmeye başladığı, temel alışkanlıklar ile öz bakım becerilerinin kazanıldığı bir yaş aralığıdır (Kargı & Erkan, 2004; Razon, 2013; Türkkent, 2012). Fiziksel olarak büyüyen ve zihinsel olarak

gelişen bebek yürümeye ve hareketlenmeye başlar. Bu iki yön birbirleriyle bağlantılıdır. Zihnen yeterliliğe ulaşım bu yaş dönemi içerisinde meydana gelmektedir. Kişilik yapısının, alışkanlık, yetenek ve tutumların, kazanılmasında en önemli yıllardır. Düzgün sosyalleşme duygusal yönden gelişme üzerinde etkili bir unsurdur. Kelimeleri telafuz etme; konuşma dil ve ağız yapısının gelişimine bağlı olmasının yanı sıra yaşadığı toplumun sosyal yapısı ile etrafındaki insanların etkileşimine bağlıdır. Çocuğun bedensel özelliklerini keşfettiği, cinsel yönden kimliğinin ve tutumlarının ortaya çıktığı bir zamandır. Özdeşleşme açısından etrafında örnek kişilerin bulunması bu dönem gelişimi için önem arz etmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde beden, zihnen, duygusal ve cinsel gelişimi birbiriyle olan ilişkileri açısından ayrı tutmamak gerekmektedir (Oktay, 2007; Yavuzer, 2019a).

Okul öncesi dönemde çocuk konuşkan ve yaşam dolu olup, her şeyi bilmek, tanımak isteyip, girişken, yardıma hazır olup kendi işini kendi görmeye bayılmaktadır. Yaşlılarıyla ilişki kurma, birlikte oynama ve paylaşma eğilimleri göstermektedir (Oğuzkan & Oral, 1998). Çocuğun gelişimi bu dönemde ona sunulan olanaklarla orantılıdır. Ayakta durmasına imkan verilmeyen çocuk tabi ki yürümesini öğrenemeyecektir ya da okula başlamadan hiç kalem tutmayan bir çocuk okulda sorun yaşayacaktır. Yeni şeyler keşfetmesine izin verilmeyen çocuk yaratıcı olamayacaktır. Sevgi gereksinimi karşılanmayan bir çocuk başkasını sevmeyecektir (Lesaffre, 2002). Yapılan bilimsel içerikli inceleme ve araştırmalara bakılarak nörobiyoloji alanında risk taşıyan grupta yer alan erken çocukluk dönemindeki bireylerin gereksinimlerini giderecek yatırım ve çalışmalar ötelendikçe bu dönemde istenen optimal sonuçların ortaya çıkarılması zorlaşacaktır (Shonkoff, 2010).

Okul öncesi eğitimde çocuk, vücut ve beden özelliklerinin farkına varır. Öz bakımını gerçekleştirmesine yardım edilmesinde; çocuğun kişisel yetenek, hobi, ilgi, ihtiyaç ve yaşının gerektirdiği büyüme ve gelişim seviyelerine bağlı kalınarak planlanan programlarda sergilenen etkinliklerde; yardımlaşma, grup oluşturma, karşılıklı iletişim becerisinin

kazanılmasında; temel davranış ve alışkanlıklar edinmesinde; dayanışma gibi toplumsal içerikli sosyal becerilerini ortaya koymasında önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun gelecek yıllardaki hayatına hazırlık yapması için büyük bir fırsattır. Hislerini, duygularını, isteklerini hem kendi cinsine hem de karşı cinse rahatça ifade edebilmesine yardımcı olarak yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır. Kişisel benliğinin ve cinsel yönden kimliğinin farkına varır (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2011; Oktay, 2007; Ryan, 2007; Senemoğlu, 2020).

Okul öncesi eğitim kavramı, çocuk gelişimi alanındaki çalışmalarla beraber ortaya çıkmış ve başlangıçta okul öncesi eğitimin çocuk bakımı ve yetiştirmek olduğu düşünülmüştür. Ancak 18. yüzyıl sonrası okul öncesi dönemin bireyin gelişimine etki eden kritik bir dönem olduğu anlaşılabilmektedir. Okul öncesi eğitimin gerekliliğine inanıp açan ilk kişi J. J. Rousseau'nun "Emilia" kitabındaki görüşlerinden etkilenen W. A. Froebel'dir. Froebel; çocukların eğitiminin annelerin sorumluluğuna terk edilmemesi, eğitimcilerin bu konuda aktif rol alması gerektiğini savunmaktadır. 1937'de başladığı çalışmaları sonucu 28 Haziran 1840'ta Almanya'da "Kindergarten" çocuk bahçesi anlamına gelen anaokulunu açmıştır (Başal, 2013).

İtalyan eğitim uzmanı Maria Montessori 1907'de Okul Öncesi Eğitim alanında başkent Roma'da dalında bir ilk olan "çocuk evi"nin açılışını yapmıştır. Sonraki yıllarda bu hizmeti kendilerine model alan ülkeler de çocuk evleri ve çocuk yuvalarını açmaya başlamıştır. İlk çocuk yuvası 1911'de İngiltere'de Londra şehrinde hizmete açılmıştır (Aral ve diğerleri, 2011). 1960'lı yıllarda çalışan kadın sayısının artması ile Amerika Birleşik Devletleri'nin öncülük ettiği okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma kampanyası başlatılmıştır. Bu kampanya ile Amerika'da Head Start, İngiltere'de Priority Areas (Öncelikli Bölgeler), Almanya'da Sosyal Öğrenme Projesi gibi değişik okul öncesi eğitimi projeleri uygulanmış ve okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmıştır (Başal, 2013). Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitimde net okullaşma oranları haritası aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Şekil 1

Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitimde net okullaşma oranları haritası (2015 Yılı)

(DrDataStats, 2019)



Şekil 1’de görüldüğü gibi Avrupa ülkelerinde 5 yaş okullaşma seviyesinin en fazla olduğu ülke %100,0 ile Fransa’dır. Daha sonra ise %99,2 ile Hollanda; %98,7 ile Danimarka’dır. 5 yaş grubunda net okullaşma oranı İzlanda’da %97,8; Norveç’te %97,5; İrlanda’da %96,1; Belçika’da %98,0; Norveç’te %97,5; Portekiz’de %96,9; İsviçre’de %98,3; Avusturya’da %96,9 ve Letonya’da %96,1’dir. 5 yaş grubunda net okullaşma oranı

Almanya’da %98,1; İspanya’da %97,9; İtalya’da %96,7; Finlandiya’da %78,8 iken Türkiye’de ise o tarihlerde %72,1’dir. 2017-2018 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise bu oran %83,75’e yükselmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri [MEİ], 2018).

Anaokullarının temelini kısmi anaokulu görevi gören, kuruluşları Selçuklular ve Karahanlılara dayanan “Sıbyan mektepleri ve mahalle mektepleri” oluştururken Osmanlı Dönemi’nde açılan ıslahhaneler, Darüleytam-ı Osmani ve ana mektepleri okul öncesi eğitim veren kurumlar olmuşlardır (Akyüz, 2018).

Cumhuriyet ilan edildiğinde Türkiye’de 38 ilde 5880 öğrencinin eğitim gördüğü 80 anaokulu bulunuyordu (Başal, 2013). 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Bakanlığa bağlı 2577 anaokulu bulunmaktaydı. Bu okullarda 18480 ana sınıfı öğretmeni ve 349854 tane karma öğrenci; okullar bünyesindeki 20186 ana sınıfında 36982 ana sınıfı öğretmeni ve 764462 tane karma öğrenci bulunmaktadır. Bununla birlikte 3596 tane özel anaokulu da öğrenci ve ebeveynlere hizmet sunmaktadır (Anonim, 2018). Türkiye’de okul öncesi 2017-2018 yılları arasındaki 5 yaş net okullaşma oranları haritası aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 2

Türkiye’de okul öncesi 2017-2018 yılları arasındaki 5 yaş net okullaşma oranları haritası
(DrDataStats, 2019)



Şekil 2 incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaşma oranının en düşük olduğu ilin %46 ile Gümüşhane olduğu, okul öncesi eğitim yaygınlaşma oranının en yüksek olduğu ilin ise %92,62 ile Erzincan olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması toplumumuz açısından oldukça önemlidir. 5 yaş dönemi çocuklarının ait oldukları toplumsal yaşama eğitilmiş ve sağlıklı düşünebilen bir insan olarak dahil olmaları, eğitimleri boyunca uzun vadede bu niteliklerini sürdürebilmeleri ve akademik kariyer bakımından ilerleyebilme için nitelikli erken çocukluk dönemi geçirmeleri şarttır (Cemaloğlu, 2019). Bu durum göz önüne alındığında bu dönem çocuklarının gelişim ve büyüme özelliklerini, kişisel farklılıklarını, becerilerini bireysel yeteneklerini gözetken sağlıklı bir şekilde bedensel, ruhsal, sosyal ve zihinsel olarak gelişim sağlayacakları eğitim öğretim ortamlarında bulunması son derece önemlidir. 21. yüzyılda yetişecek çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyen, ebeveynin ve öğretmenlerin aktif ve öğrenci merkezli yaşanan toplumun gereksinimlerini dikkate alan her bir çocuğun bireysel beceri ve potansiyelini en üst seviyede açığa çıkarmak üzere hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programının amacı şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018):

1. Bu yaş dönemi öğrencilerinin gelişimini bütüncül bakış açısıyla destekleme
2. Öğrenme açısından meraklı, sorgulayıcı bir şekilde tenkit edebilen yeni ve daha önce karşılaşmadığı olay ve durumlardaki problemlere çözüm bulabilme becerisine sahip,
3. Kendini ve düşüncelerini düzgün ifade edebilen ve dilini doğru, akıcı, anlaşılır ve etkili kullanan,
4. Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal hayat bakımından sağlıklı bir birey olan,
5. Etkileyici ve kabul edilebilir iletişim becerilerini barındıran,
6. Yaşamının bir parçası olan doğa, sosyal ve tarihsel çevre karşısında duyarlı,
7. Hem kendisi hem de çevresi ile ilgili görev sorumluluklarının farkında olan,

8. İkili ilişkilerinde karşı tarafa adil olan, ayrımcı ve ötekileştirici tutumlardan uzak,
9. Ait olduğu kültüre dair değerlere karşı farkındalık gösteren öğrenciler yetiştirmektir.

2.2. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Çocuğun eğitim öğretimi tüm dünya ülkelerindeki toplumlar açısından onları meşgul eden önemli bir konudur. Çünkü ülkelerinin geleceği ve inşası açısından nitelikli ve donanımlı yetişmiş nesillerin eğitimini önemsemişlerdir. Okul öncesi eğitimde akademik açıdan gelişim hedeflenirken aynı zamanda iyi insan olarak yetişmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri için gerekli değerleri ve becerileri kazanmaları da hedeflenmektedir (Deveci & Ay, 2009).

Bireyin karakter ve kişiliğinin yerleştiği dönem olarak tanımlanan 0-6 yaş çocuk eğitimi çok önemli bir konudur. Bilim dünyası tarafından “hayati dönem” adıyla anılmaktadır (Önder, 2011). Çocuk gelişimiyle ilgili belge ve bilgilerin çoğalması ve bu dönemin gelecek yıllardaki yaşam üzerindeki etkilerinin öğrenilmesi, bu dönemde edinilen sosyalleşme ve topluma uyumun öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisinin ortaya çıkması, iş dünyasında çalışan anne sayısındaki artış, çekirdek aile oranının artması gibi etkenler okul öncesi eğitimin önem kazanması ve yaygınlaşmasını sağlamıştır (Parlak yıldız, 1998).

Okul öncesi eğitimin birden çok tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Okul öncesi eğitim, çocukların doğduğu andan itibaren temel eğitimin birinci basamağı olan ana sınıfını bitirme yaşı olan 6 yaşına kadarki dönemi içine alan ve onların gelecek yıllardaki yaşamlarına etki eden, bedenen, psiko-motor, ruhen, sosyalleşme, duygusal, cinsel, zihinsel ve dili düzgün kullanma becerisi gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, kendi ebeveynleri ile eğitime devam ettikleri kurumlarda aldıkları eğitimle karakter ve kişiliklerinin olduğu eğitim öğretim faaliyetleri bütünüdür (Aral ve diğerleri, 2011).

Doğumdan başlayarak zorunlu öğrenim çağına kadar olan ve amacı doğumdan ilkokula başlayana kadar çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimini sağlamak olan eğitim dönemine “okul öncesi eğitim” adı verilmektedir (Üstünoğlu, 1991).

Tezel Şahin ve Ünver’e (2005) göre okul öncesi eğitim; 0-72 aylık dönemde çocuğun yaşının gerektirdiği büyüme ve gelişim seviyesine ve kişisel özelliklerine hitap eden, çocukların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini nitelikli uyarıcı çevre ile destekleyen ve ilköğretime hazırlayan eğitim ve öğretim süreci olarak tanımlanmaktadır.

Poyraz ve Dere (2012) ise okul öncesi eğitimi, doğum anından ilkokula başlayana dek geçen ve ilk çocukluk dönemini barındıran çocukların kişisel özelliklerine ve gelişimsel seviyelerine uyan, nitelikli uyarıcı çevre imkanları sunan, onların toplumsal yaşama uyum sağlayacak eğitim sürecidir, şeklinde tanımlamışlardır.

Ural’a (1986) göre ise okul öncesi eğitim; zorunlu 12 yıllık eğitiminin ilk basamağı olan, ilkokulu çağına gelmemiş çocuğun zihnen, bedenen duygusal, ruhsal ve sosyal yönden gelişimlerini planlı ve sistemli bir şekilde sağlayan, onlara doğru davranış, iyi alışkanlık kazandıran, yetenek ve becerilerinin gelişmesine destek veren, onları ilkokula hazır hale getiren temel eğitim sürecidir.

Zembat (1992) ise okul öncesi eğitim dönemini; doğuştan başlayarak 12 yıllık zorunlu olan eğitim çağıının ilk basamağı, ilkokula kadarki çocukların gelişim ve büyüme özellikleri, kişisel farklılıkları ve becerileri göz önüne alınarak onların sağlıklı şekilde bedenen, zihnen duygusal ve sosyalleşme yönünden gelişmelerini sağlayan, pozitif yönlü kişilik özelliklerinin temelini atıldığı, çocukların yaratıcı taraflarının ortaya konduğu, öz güvenlerini artıran, ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte etkili faaliyette bulunduğu sistemli ve planlı bir süreçtir.

1993 yılında gerçekleştirilen, okul öncesi eğitimin tüm yönleriyle irdelendiği 14. Millî Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitimin tanımı ve içeriği şöyle belirtilmiştir: 0-72 ay yani 6 yaş dönemindeki çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uyan, zengin içerikli

uyarıcılar ve çevre imkanlarını sunan, çocukların bedenlen, duygusal, zihnen ve sosyal açıdan gelişimlerine destek veren, onlara toplumun kültürel örf ve adetleri doğrultusunda en iyi şekilde yön veren ve ilkokula hazır hale getiren, temel eğitim ve bütünlüğü dahilinde bulunan eğitim öğretim sürecidir (14. Milli Eğitim Şurası, 1993).

Okul öncesi dönem eğitimi ile ilgili bütün bu tanımlar incelendiğinde bu dönem eğitiminde çocukların sosyal olarak geliştirilmesi ve bilişsel yönden ilkokula hazırlanması için aile ve okulun iş birliği içinde olması gerektiği görülmektedir.

2006 eğitim öğretim yılında 36-72 ay arası çocukların Okul Öncesi Eğitim Programı'nın deneme ve geliştirme aşaması pilot bölge uygulamasıyla hayata geçirilmiştir. Yerli ve yabancı araştırmalar, uygulama yapılan bölgelerden alınan geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi dahilinde gerçekleştirilen durum analizleri göz önünde tutularak 2012'de program geliştirme toplantıları yapılmış ve okul öncesi eğitimi programı oluşturulmuş, 2013 yılında ise güncellenerek son hali verilmiştir. 2012 yılında hazırlanan program, çocukların gelişime seviyelerine ve özelliklerine dayanan, tüm farklı gelişim alanlarının iyileştirilmesi ve gerçekleştirilmesini dikkate alan "gelişimsel" bir faaliyettir. Sarmal yönlü yaklaşıma dayanan bu program eklektik yani seçmeci modellidir. Yapılan bilimsel inceleme ve araştırmalar göz önüne alınarak bu dönem eğitimi 3 farklı yaş grubu için hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programın önemli temel ilkeleri vardır. Bu ilkeler şunlardır (MEB, 2013):

1. Okul öncesi eğitimde kişisel farklılıklar ile gereksinimler dikkate alınmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimde kişisel bakım motor nitelikler, sosyal ve bilişsel yönler ana dilini kullanma becerileri verilmek suretiyle ilkokul 1. sınıfa hazırlık yapılmalıdır.
3. Anaokulu ve ana sınıflarında çocukların ihtiyaçlarını gidermek amacıyla demokratik eğitim ortamı için uygun öğrenme alanları oluşturulmalıdır.

4. Etkinlik yapılırken onların ilgi ve ihtiyaçlarının yanında okul çevresinin ve imkanlarının dikkate alınması gereklidir.
5. Eğitim aşamasında somuttan soyuta doğru bilinenlerden başlamalı ve deneme yanılma yoluyla öğrenmeye imkan verilmelidir.
6. Çocuğun dilimizi düzgün ve anlaşılır şekilde konuşmasına özen gösterilmelidir.
7. Okul öncesi faaliyetlerde çocukların küçüğe sevgi, büyüğe saygı, yapılan işlerde iş birliği, sorumluluk bilinci, hoşgörülü olma, paylaşım gösterme gibi duygu ve davranış biçimleri geliştirilmelidir.
8. Eğitim aşamasında çocuğa kendisine karşı saygı ve güven hissetmesi sağlanmalı, öz denetim becerisi kazandırılmalıdır.
9. Oyun çağındaki bu çocuklara oyun oynama yöntemleri ile hazırlanmış eğitim öğretim verilmelidir.
10. Karşılıklı iletişim kurarken kişiliğine zarar verici aşağılayıcı bir tavır takınılmamalı, kısıtlayıcı, engelleyici ve baskıcı olunmamalıdır.
11. Çocuklar kendi kendilerine bağımsız davranışlarda bulunabilmelidir. Yardıma ihtiyaç duydukları anda destek alacakları, rehberlik edici ve güven verici bir ortam sağlanmalıdır.
12. Kendisinin ve diğerlerinin duygularını fark etmesinin önü açılmalıdır.
13. Çocukların hayal kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, etkili iletişim ve duygularını açığa vurma gibi davranışlar kazanması sağlanmalıdır.
14. Eğitim programlarında çevre ve aile özellikleri göz önüne alınmalıdır.
15. Çocuk ve ebeveynleri eğitim döneminde etkin katılımında bulunmalıdır.
16. Okul öncesi eğitim öğretim faaliyetleriyle rehberlik planları bütünleştirilmelidir.
17. Düzenli bir şekilde çocuk gelişimi ve eğitim öğretim programlarının değerlendirilmesi yapılmalıdır.

18. Elde edilen değerlendirmelerin sonuçları çocuk, öğretmen, program ve ebeveynlerin geliştirilmesi için etkin biçimde kullanılmalıdır.

Okul öncesi eğitimin temel ilkelerden 2. ve 13. numaralı maddelerin bilişsel gelişim ile; 2., 3., 7., 8., 11., 12. ve 13. maddelerin sosyal gelişim ile; 4., 14. ve 15. maddelerin aile ve çevre ile; 1., 5., 9. ve 10. maddelerin eğitimin nasıl verilmesi gerektiği ile; 6. maddenin bilişsel becerilerden etkilenen ve sosyal beceri gelişiminde etkisi olan dil gelişimi ile; 16. maddenin çocuğa bilişsel ve sosyal yardım gerektiğinde başvuracakları rehberlik hizmeti ile; 17. ve 18. maddenin ise değerlendirme süreci ile ilgili olduğu görölmektedir. Buradan yola çıkarak sosyal ve zihinsel gelişimin okul öncesi eğitim sürecinde oldukça önem arz ettiği görölmektedir. Özellikle temel ilkelerden “Okul öncesi eğitimde kişisel bakım motor, sosyal ve bilişsel yönler ana dilini kullanma becerileri verilmek suretiyle ilkokul dönemine hazırlık yapılmalıdır.” maddesi incelendiğinde okul öncesi eğitimde sosyal ve bilişsel gelişimin önemi, “Eğitim programlarında çevre ve aile özellikleri göz önüne alınmalıdır.” maddesi aile özelliklerinin sürece olan etkisinin önemi belirtildiği söylenebilir.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Zeka ve Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, çocuğun doğuşundan itibaren yaşadığı çevre ile etkileşimini sağlayan; dünya ve evreni anlamasını tanımasını kolaylaştıran; bilginin edinilmesine, kullanılmasına, saklanmasına, düzenlenmesine ve değerlendirilmesine yardım eden; algılama, dikkat, bellek, anımsama, fikir beyan etme, doğru kararlar alma, problem çözme, okuma yazma gibi aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimi ifade eder (Aral & Baran, 2011; Arslan, 2010; Artan & Bayhan, 2014).

İnsanoğlunun öğrenme süreci araştırma ve keşfetme ile başlamaktadır. Bebekler, çocuklar, yetişkinler, kendileri ve etrafındakiler hakkında tutarlı olarak yeni şeyler öğrenmektedirler (Kürkçüoğlu, 2014).

Çocuk, doğumunun ilk gününden itibaren kalıtsal olarak kendisinde var olan duyuşsal ve davranışsal becerileriyle çevresini keşfetmek için çaba gösterir. Bebeklikten yetişkinliğe kadar bu yeteneklerini kullanarak çevreyi ve dünyayı anlamaya çalışır (Sönmez, Senemoğlu, Tezcan, Alkan & Bircan, 2004). Bu çabalar sırasında kullandığı bilişsel gelişimin bilgi işlem süreçlerinden bazıları şunlardır: Yetenek, algılama, dikkat, taklit, kavramlaştırmak, hafıza ve hatırlama, düşünme ve fikir verme, akıl yürütme, problem kurma ve çözme, vb. birey bu süreçlerden faydalanarak geçmiş olayları hatırlayabilmekte, sorunları çözebilmekte hem kendi hem de etrafı hakkında yeni bilgilere sahip olmakta, bu bilgiler sayesinde geleceği ilgili plan ve program yapabilmektedir (Cüceloğlu, 2016; Ömeroğlu, 2005).

Okul öncesi dönemin etkili ve verimli bir şekilde geçirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü bu dönem en kritik eğitim dönemidir. Okul öncesi eğitimin en önemli amacı çocuğun bütün gelişim alanlarında desteklenmesidir. Okul öncesi dönemde birey birçok alanda hızlı bir şekilde gelişmektedir, bu gelişim alanlarından biri de bilişsel gelişimdir. Yapılan araştırmalar, 18 yaşa gelinceye kadarki gerçekleşen akademik başarının 0-6 yaş aralığında alınan eğitime bağlı oranın %33 olduğunu, 17 yaşa gelinceye kadarki bilişsel gelişimin %50 oranında, 4 yaşına kadar, %30 oranında 4-8 yaş aralığında, %20 oranında ise 8-17 yaş aralığına kadar olan dönemde oluştuğunu ortaya çıkarmıştır (Fidan, 2012; Koçak, 2001; Poyraz & Dere, 2012; Yavuzer, 2019b; Zembat, 2005).

Okul öncesi dönem eğitim aşamasında bilişsel yönden çocukların gelişiminde etki eden faktörlerden biri de okullarda gerçekleştirilen programların içeriği ve niteliğidir. Bilişsel gelişim çocukta oluşması istenilen tüm gelişim aşamalarıyla özellikle zeka gelişimiyle ilişkilidir. Bu dönemde çocuklardan bilişsel yönden başarılar beklenmektedir. Sosyal beceriler, yaratıcılık ve estetik beceriler, kendisinin farkında olma, devimsel beceriler, problem çözme, kendi kültürünün ve diğer kültürün farkında olma, konuşma becerisi, çevredeki düzenin farkına varma, insan ve nesneleri isim ve kategorilere ayırarak

sınıflandırma, analitik düşünme, iletişim becerileri, toplumsal gerçekleri ve fiziksel gerçeklik barındıran basit kavramlar ile öğeleri oluşturmayı öğrenme gibi özellikler programlarda yer alan gelişim becerileridir (Genç & Senemoğlu, 2001; Oğuzkan & Oral, 1998; Yörükoğlu, 2011).

2.4. Zeka Kuramları

Zeka üzerine yapılan bilimsel araştırmalar, geçmişten bugüne kadar durmaksızın devam etmiştir. Zeka ile ilgili ilk çalışmalarda tekli zeka anlayışı hakim olurken ilerleyen senelerde gerçekleştirilen analizler üzerine zekanın çok çeşitli etkenlerin oluşturduğu bir yapı olarak kabul edilmesinin daha doğru olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır (Gürel & Tat, 2010).

İ. Ö. 2200 yıllarında Çin uygarlığında; kamu işlerinde çalışacak kişileri seçme amacıyla başlamıştır, bu uygulamalar 1368-1644 yılları arasına gelindiğinde Çin hükümdarlığında yerel ve bölgesel test merkezlerinin kurulması ve ulusal çok aşamalı test programının oluşturulmasıyla en gelişmiş şeklini almıştır. 19. yüzyılda İngiltere’de, Fransa’da ve Almanya’da hükümetlerin, daha sonrasında da Amerika’da hükümetin birtakım kamu vazifeleri için aday olan kişileri seçebilmek maksadıyla Çin’de geliştirilen test sistemine yakın bir sistemi uygulamaya koyduğu bilinmektedir (Kaplan & Saccuzzo, 2009). Tüm bu çalışmalara rağmen zekanın niteliği, nasıl ölçülebileceği ile ilgili görüş birliğine varamamış olsalar da bugüne kadar geçerliliğini muhafaza eden çok sayıda zeka kuramı geliştirilmiştir (Başaran, 2005). Tablo 1’de zeka kuramlarının tarihsel gelişimi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Zeka kuramlarının tarihsel gelişimi (Gürel & Tat, 2010)

Zeka Kuramları	Zeka ile ilgili Savundukları Görüşler
İnsan Nefs-i Ameli ve Kuramsal Akıl	Zekayı duyuların bir fonksiyonu olarak

Görüşü (İbn-i Sina)	değerlendirmiştir.
Kalıtsal Zeka Yaklaşımı – Hereditary Genius Approach – (Galton – 1869)	Bireyin kalıtsal olarak taşıdığını düşünülen bedensel-devinimsel davranışlar, zekanın ölçüsü olarak görülmüştür.
Binet/Simon Zeka Testi – Binet/Simon Intelligence Scale – (Binet – 1904)	Doğru karar verme, kavrama ve mantık yürütmenin zekanın zorunlu aktiviteleri olduğu savunulmuştur.
Psikometrik Yaklaşım – Psychometric Approach – (Spearman – 1927)	Bilişsel faktörleri ölçerek zekanın da ölçülebileceği görüşünü ileri sürüp, genel yetenekleri ‘g’ ve özel yetenekleri ‘s’ faktörü olarak adlandırılmışlardır.
Soyut, Mekanik ve Sosyal Zeka Yaklaşımı – Abstract, Mechanical and Social Intelligence Approach – (Thorndike – 1930)	Zekayı soyut, mekanik ve sosyal zeka olarak üç temel zihin gücü çerçevesinde değerlendirmişlerdir.
Zihnin Vektörleri Yaklaşımı – Vectors of Mind Approach – (Thurstone – 1938)	Sosyal zekanın, IQ’nun bir bileşeni olduğu ileri sürülmüştür.
Akıcı Zeka ve Kristalize Zeka Yaklaşımı – Fluid Intelligence and Crystallized Intelligence Approach – (Cattell – 1963)	Cattell, ‘Mental Tests and Measurements, Mind’ – ‘Zihinsel Testler ve Ölçümler, Zihin’ adlı eserinde zihnin algısal boyutu üzerinde durulmuş, zekayı ‘akıcı zeka’ ve ‘kristalize zeka’ olmak üzere iki alt başlık altında incelemiştir.
Zekanın Yapısı Yaklaşımı – Structure of Intellect Approach – (Guilford – 1967)	Zekanın içerik; ürün ve işlemde oluşan üç boyutu olduğunu savunmuştur.
Bilişsel Gelişim Kuramı – Cognitive Development Theory – (Piaget – 1970)	Zekayı, değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır.

Duygusal Zeka Kuramı – Emotional Intelligence Theory – (Salovey ve Mayer – 1983)	İlk kez duygu ve duygu yönetimini duygusal yetenek olarak görmüş, Duygusal zekayı; duyguları algılama, kullanma, anlama ve yönetme yeteneklerinden oluşan bir kavram olarak yorumlamışlardır.
Çoklu Zeka Kuramı – Multiple Intelligence Theory – (Gardner – 1983)	Tekli zeka modelinin antitezi olan bu kuramda farklı zeka türlerinin varlığına dikkat çekilmekte ve her insanın kendine özgü bir zeka profiline sahip olduğu görüşü savunulmaktadır.
Triarşik Zeka Kuramı – Triarhic Intelligence Theory – (Sternberg – 1985)	Zekanın birbirini etkileyen bileşimsel, bağlamsal ve deneyimsel üç alt alandan oluştuğu ileri sürülmektedir.
Biyo Ekolojik Yaklaşım – Bio Ecological Approach – (Ceci – 1990)	Spearman’ın ‘g’ faktörüne karşı çıkmış ve zekayı biyolojik temele sahip bilişsel bir potansiyel olduğunu savunmuştur.
Duygusal Yetenek Çerçevesi – Emotional Competence Framework – (Goleman – 1998)	Bir bireyin IQ testinde sözel ve sayısal becerilerin gelecekteki başarılarını öngörmede yeterli olmadığını ve en az IQ kadar önemli olan duygusal tepki düzenleme, duygusal uyum gibi yeteneklere dikkat çekmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi birçok kuramcı zeka ile ilgili farklı görüşler farklı kuramlar ortaya koyarak zekayı ve özelliklerini açıklamaya çalışmışlardır. Bu kuramlardan bazıları detaylı olarak aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Tek etmen kuramı. Zekanın bir genel beceri olduğu görüşünü kabul eden Tek Etmen Kuramı'na göre zeka bir bütündür. Tek etmen kuramının şekil ile gösterimi aşağıda verilmiştir.

Şekil 3

Tek Etmen Kuramı



Tek Etmen Kuramı'nda zeka; Terman tarafından zeka soyut düşünebilme becerisi, Davis tarafından kazanılan bilgilerin ışığında problem çözme becerisi, Stern tarafından ilk defa karşı karşıya kalınan durumların gerektirdiklerini, düşünme becerisinden faydalanarak yerine getirebilme, yeni yaşam koşullarına uyum sağlayabilme potansiyeli; Spearman tarafından ise bir kişinin herhangi bir zihinsel görevde başarması gereken zihinsel bir yetenek olarak tanımlamaktadır (Başal, 2012; Baymur, 1997).

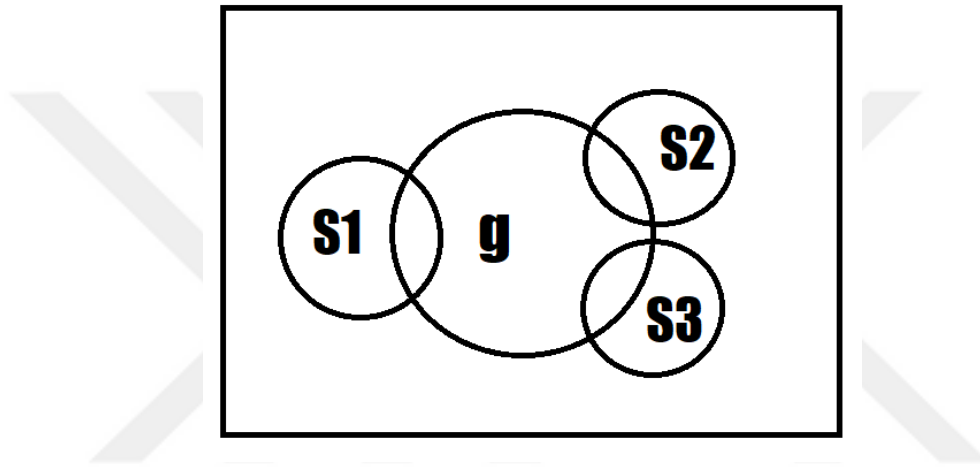
2.4.2. Çift etmen kuramı. Spearman 1863 ile 1945 yılları arasında gerçekleştirdiği çalışmalarda insanın zihinsel faaliyetlerinin tümünde ortak bir nokta bulunduğunu öne sürdüğü araştırmasında öğrencilerin sahip oldukları genel zeka düzeylerini, öğretmen görüşleri ve öğrencilerin kendi aralarında birbirleri hakkındaki değerlendirmeleri doğrultusunda belirlemeye çalışmış; sonuç olarak değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya çıkarmış, bunu genel zeka faktörüne bağlamıştır (Kılıç Duran, 2007). 1904 yılında ortaya atılan genel zeka kavramı, faktör analizi tekniğinden yararlanarak elde edilen test puanlarına dayalı oluşturduğu analizlerden sonra daha da ileriye taşıdığı görüşlerini Spearman (1927) “İnsanın Yetenekleri” adlı kitabında yer vermiş, zihnin tek ve genel bir yetenek yerine iki temel faktörden meydana geldiğini ifade etmiştir. Spearman tarafından bu faktörlerden olan

genel yetenek “g” ve özel yetenek faktörü ise “s” olarak adlandırılmıştır. Spearman’ın ortaya koyduğu bu kuram “çift etmen” kuramı olarak bilinmektedir. Birey taşıdığı bu g faktöründen dolayı genel olarak parlak ya da zıt bir ifadeyle sönük kavramlarıyla tanımlanabilmektedir.

Çift etmen kuramının şekil ile gösterimi aşağıda verilmiştir.

Şekil 4

Çift Etmen Kuramı



Şekil 4’te görüldüğü gibi zeka testerinde g faktörü performansı tespit etmekte başvurulacak en temel etmendir. Öte yandan s faktörü adıyla anılan özel faktörler de bulunmaktadır. Özel yetenekleri ifade eden s faktörü, bir işin yerine getirilmesinde gerek duyulan zihinsel yetenekten hariç olarak ihtiyaç hissedilen zihinsel bir potansiyel şeklinde algılanmıştır. Böylece zihinsel bir faaliyetin oluşabilmesi adına zihinsel faaliyetlerin tümünde genel ortak bir yeteneğe ve bahsi geçen zihinsel etkinliğe has özel ve kişisel yeteneklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu faktörler belli yetenek ya da testlerde belirleyici role sahiptir (Atkinson, Atkinson & Hilgard, 1995; Özgüven, 2019).

Özel faktör “s”, bireyden bireye değişiklik gösterdiği gibi bir denemeden diğerine de değişebilmektedir. Sosyal çevre, eğitim ortamı, duygusal değişimler gibi etmenlerden etkilenebilmektedir. Herhangi bir bireyin zekasının ölçümü yapılmak istendiği zaman bu, “g” faktörünün ölçüleceği manasına gelir. Spearman’ın görüşüne göre g faktörü genel zekayı

ifade etmektedir. Ancak her kişi de “g” bakımından birbirinden farklılıklar taşıır. “g” faktörü; içeriğinde bir bireyin kendi hayat tecrübelerinin farkına varabilme, iki şey arasında var olan benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkileri görebilme gibi faaliyetleri barındırır (Başal, 2012; Erkuş, 1998; Toker, Kuzgun, Cebe & Uçkunkaya, 1968).

2.4.3. Çok etmen kuramı. Çok Etmen Kuramcıları zekanın çok sayıda özel yeteneğın bir araya gelmesiyle oluştuğunu savunmaktadırlar. Çok Etmen Kuramı’nı savunan Thorndike (1909)’a göre zekanın yalnızca g faktörü gibi tek bir unsurla tanımlanamayacağı, zihni meşgul eden çok farklı problemlerin çözümü noktasında çeşitli faktörlerden faydalanıldığı ifade edilmiş; “atomistik” bir bakış açısıyla birden çok zihinsel faktörün var olmasının mümkün olabileceğı belirtilmiştir (Başal, 2012; Baymur, 1997).

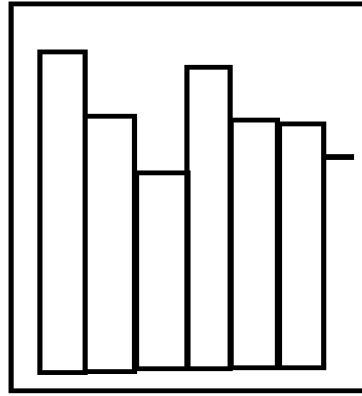
Ayrıca Thorndike, bireyleri zihin düzeyleri bakımından değerlendirilmesi aşamasında göz önünde bulundurulması gerekli olan zekanın düzeyi, genişliğı ve sürat gibi boyutlardan bahsetmiştir. Söz konusu bu boyutlar konusunda veri toplanmadan bireyin zeka düzeyine ait gerçek bilgiye ulaşılamayacağına vurgu yapmıştır. Aynı zeka seviyelerinde olan bireyler, zorluk dereceleri aynı olan fakat içerik yönüyle farklı işleri yerine getirebilmede farklılık gösterir. Zekanın genişliğı boyutu bu durumla alakalıdır. Herhangi bir işi yerine getirmek için gereksinim duyulan zaman miktarı bakımından da bireyler arasında mühim farklılıklar bulunmaktadır. Zihinsel aktivitelerin yapılmasında harcanan zaman faktörü zekanın sürat boyutu ile alakalıdır (Özgüven, 2019).

Thorndike ayrıca zekayla ilgili üç boyut olan mekanik, sosyal ve soyut boyutların bulunduğunu savunmuştur. Bu boyutlardan soyut zeka kelimeler, rakamlar, formüller gibi semboller aracılığıyla fikir yürütmede, bilimsel olguları anlamada; sosyal zeka diğeri bireyleri tanıma, insanlar arası ilişkileri anlamlandırıp buna göre tavır sergilemede; mekanik zeka ise araç, makine, aygıt gibi şeyleri kullanma ve işletimlerini kontrol edebilmede kendini göstermektedir (Başal, 2012; Baymur, 1997).

Grup Faktör Kuramı savunucusu olan Thurstone (1887-1955) da gerçekleştirdiği araştırmalar neticesinde zekanın, her birinin ötekinden farklı bir zihin potansiyeli gerektiren yeteneklerden meydana geldiğini belirtmiştir (Erkuş, 1998). Çok etmen kuramının şekil ile gösterimi aşağıda verilmiştir.

Şekil 5

Çok Etmen Kuramı



Şekil 5'te görüldüğü gibi Thurstone, zekanın yapısının temelini oluşturan on iki faktör olduğunu ileri sürmüştü ancak sonrasında bu faktörleri yedi taneye indirmiş ve bu faktörleri için temel yetenekler ifadesini kullanmıştır (Başal, 2012; Özgüven, 2019). Thurstone tarafından belirtilen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır:

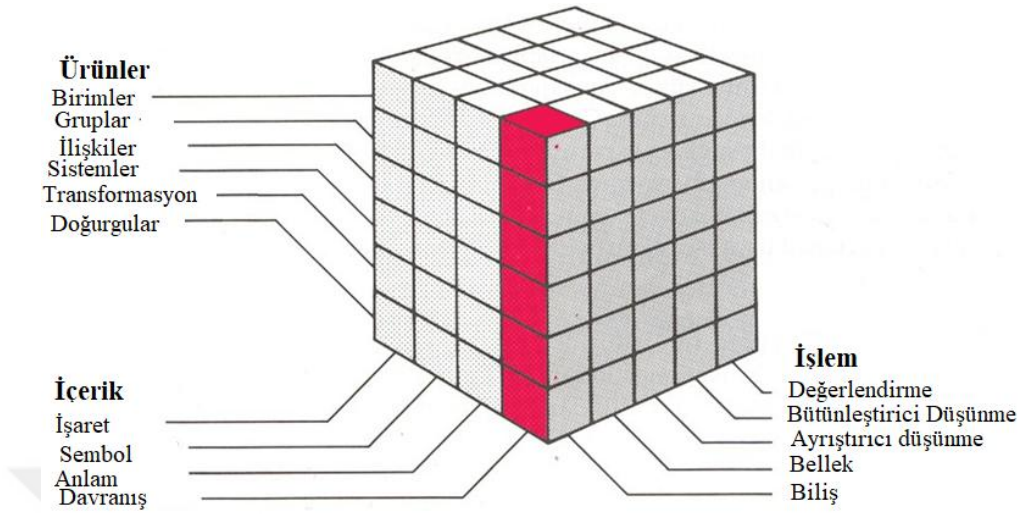
1. *Sözel Yetenek:* Okuduğunu anlama, sözel bilgiler, söz dizilerini düzenleme, sözel yargılama, atasözlerinin anlamdaşını bulma ve kelime hazinesinin geniş olması gibi yetenekleri ifade etmektedir.
2. *Kelime Akıcılığı:* Bu faktör bireye belli bir süre verilerek belirlenen bir türden çok sayıda kelime sayabilme biçiminde ölçülmektedir. Örnek olarak bir kafiyeeye uygun, bayan ismi, iki ayaklı hayvanlar, K harfiyle başlayan kelimeleri belirlenen tarifeye uyarak üretebilme yeteneği olarak gösterilebilir.
3. *Sayısal Yetenek:* Zor olmayan aritmetik işlemlerin hesaplanmasını ivedi bir şekilde ve doğru olarak yapabilme ile alakalı bir yetenektir.

4. *Genel Muhakeme Yeteneği*: Bu faktör ile ilgili net bilgi olmamasının yanında tümevarım ve tümdengelim tekniklerin zihinsel aktivitelerde kullanıldığı yetenektir. Ancak Thurstone tümevarımın tümdengelimine göre daha önemli olduğunun vurgusunu yapmıştır. Bu yetenek tamamlamaya öncelik verilen sözel ve sayısal testlerde uygun olanı seçme veya bir seriye ait kuralları bulabilme şeklindeki test durumlarıyla ölçülmektedir.
5. *Yer-Mekan İlişkileri*: Bir nesnenin görünmeyen tarafları ile beraber uzay boşluğundaki çeşitli durumlarının tasarısını yapabilme, hayal edebilme, zihninde canlandırabilme, yer ve mekan arasındaki ilişkiyi algılayabilme, üç boyutlu dizaynlar yapabilme gibi yetenekleri ifade etmektedir.
6. *Bellek Faktörü*: Bu faktör niceliksel, niteliksel ve biçimsel sıraları, örüntüleri ve materyalleri detayları ile hafızada muhafaza edebilme gibi faktörleri içermektedir.
7. *Algısal Faktörler*: Görsel olarak türlü biçimlerdeki nesneler arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve detayları hızlı olarak fark etme yeteneğini kapsamaktadır (Özgüven, 2019).

2.4.4. Üç boyutlu zihinsel yapı modeli. Guilford; zekayı bilişsel görevlerle incelemiş, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğunu, bu süreçlerin kişiden kişiye değiştiğini öne sürmektedir (Başal, 2012). Guilford tarafından insanlar arasında var olan zihinsel farklılıklar şu şekilde açıklanmaktadır: Kişiler bellek yapıları bakımından bu 120 faktörün içine aldığı yeteneklere farklı seviyelerde sahip olabilirler; kimilerinde yüksek oranda, kimilerinde düşük oranda olabildikleri gibi güçlü ve zayıf oldukları yeteneklerin sayısı açısından da farklılıklar bulunabilmektedir. Bu sebeple belirli bir işte üst düzey başarı gösteren birey, bir başka işte aynı başarıyı yansıtamayabilir (Guilford, 1985). Üç boyutlu zihinsel yapı modeli kuramının şekil ile gösterimi aşağıda verilmiştir.

Şekil 6

Guilford'a göre zekanın yapısı



Şekil 6'da görüldüğü gibi Guilford'a göre her çeşit zihinsel faaliyet içerik, işlem ve ürün boyutu olan üç yönlü birbirine bağımlı olmayan faktöre sahiptir. Guilford'un savunuculuğunu yaptığı Üç Boyutlu Zihinsel Yapı Kuramı'nda (1959) $5 \times 4 \times 6 = 120$ birbirinden farklı faktörden meydana gelen zekanın içerik, işlem ve ürün olarak belirlenen üç yönü bulunmaktadır. Bu kurama göre bu yönlerden bir tanesinin bile olmaması durumunda zekanın varlığından söz etmemek için yeterli olduğu düşünülmektedir (Erkuş, 1998).

1. İşlem: Zihinsel içeriklerde ne türden analizlerden yararlanıldığı, nasıl süreçlerden geçtiği, bu süreç esnasında hangi işlemler yapıldığı, değerlendirme, bütünleştirici düşünme, ayırıştırıcı düşünme, bellek, biliş olmak üzere beş alt boyutu vardır (Guilford, 1985: 245-246).

Biliş: Bir sözcüğün ne anlama geldiğini bilme boyutudur. Teknik anlamda tanımlanacak olursa beynin yerine getirdiği bilgi parçacıklarını yapısallaştırma işlemidir.

Bellek: Direkt olarak bir uyarıcı aracılığıyla etkinlik süresinin hemen ardından fark edilen bilgi parçalarını beyne depolama olarak tanımlanabilir, örnek olarak yemek tarifini akılda tutma verilebilir.

Ayırıştırıcı Düşünme: Bilinenlerden, bilinmeyen ve görülmemiş olan bir çözüme ulaşma anlamına gelir, "uzaksak (divergent) düşünme" olarak da tanımlanır. Bireyi, kendisine

verilen problemin tüm olası yanıtlarını üretmeye yönlendirir. Bu sebeple muayyen bir sınıfta yer alan hafıza deposu ünitelerinden veri çağırma ile ilişkilidir. Bu düşünce şekli şu üç özelliğe sahiptir: Esneklik, orijinallik ve akıcılık. Klasik zeka testlerinde değinilmeyen bu düşünme tarzını Guilford, yaratıcı düşünme olarak adlandırmıştır.

Birleştirici Düşünme: Bilinenlerden, doğruluğu daha önce bilinen bir bağlantıya veya problem çözümüne varmaktır. Bireyi, yöneltilen problemin yalnız bir yanıtını bulmaya yönlendirir, “yakınsak (convergent) düşünme” olarak da adlandırılır.

Değerlendirme: Bir problemin çözüm aşamasında uygun veya doğru olan kararlara ulaşma konusundaki yetenektir.

2. İçerik: Zihindeki oluşan faaliyetlerin gerçekleşme sürecinin hangi türden materyallerden oluştuğu ile alakalıdır. Bu sürecin içeriği biçimsel, sembolik, anlamsal ve davranışsal olmaktadır. İçerik kategorileri şu şekildedir (Guilford, 1985: 245-246):

İşaret içerik: Beş duyu aracılığıyla algılanan; genişlik, biçim, renk, mekan, doku ve ses örüntüsünü içermektedir. İşaret içerik görsel ve işitsel boyutlara sahiptir.

Sembolik içerik: Bir kavramı simgesel olarak temsil eden soyut yapılardan oluşan imgesel içerik ile ilgilidir. Harfler, rakamlar, işaret örnek gösterilebilir. Matematik ve dilde sembolik içerikler temel oluşturmaktadır.

Anlamsal İçerik: Sözlü anlamlar, fikirler ya da görüşler biçimindedir.

Davranışsal İçerik: Kişinin sergilediği hareketleri ve zihinsel vaziyeti ile alakalı bilgileri kapsamaktadır. Söz konusu olan bu bilgiler vücut dili tarafından yansıtılan fiziksel hareketler, mimikler ve jestlerdir. Davranışsal içerikte yer alan yeteneklerin aynı zamanda sosyal zekaya da etkisi bulunmaktadır.

3. Ürünler: Son boyut olan ürünler bilgi formlarıyla alakalıdır. Bazı içeriklerde yerine getirilen zihinsel faaliyetler neticesinde neler elde edildiğiyle ilgilidir. Bu ürünler bilgi

birikimleri, gruplar, sosyal ilişkiler, transformasyon, sistem ve doğurgular olarak karşımıza çıkmaktadır (Guilford, 1985: 245-246):

Birikimler: Bir nesnenin türlü özelliklere sahip olduğu gibi özgün bir kompozisyon içerirler. Örneğin; yeşil bir kare leke (patch), fa notasının sesi, yazıya dökülmüş sözcük, suç kavramının manası gibi.

Gruplar: Aralarında benzerlik bulunan birimlerin arkasında bulunan kavramlardır. Örnek olarak sıfatlar, sonunda “-mek, -mak” eki bulunan kelimeler ya da meslekler sınıfı gösterilebilir.

İlişkiler: İki tane varlığın kendi aralarında gözlemlenen bağlantısına ilişki denilmektedir. İlişkiye örnek olarak bir kişinin diğerinden daha şişman olması, aralarında bir oktav fark bulunan iki ses tonu, iki ismin alfabetik olarak art arda sıralanması gösterilebilir.

Sistemler: Fark edilebilir bir bütünlük içinde, birbirleriyle alakası bulunan üç veya daha çok sayıdaki varlık arasında yer alan ilişkidir. Buna bir şarkıda bulunan melodi, bir telefon numarası, bir işi oluşturan sıralı hareket planı örnek verilebilir.

Transformasyon: Bir varlığın görsel olarak idrak edilen hareketi, bir melodide yer alan çeşitlilik, yazımı yanlış olan kelimelerin doğrusunun yazılması, 55 sözcük oyunu veya bir şahsın ruh durumunun tersinin ifade edilmesi gibi bir bilgi parçasında bulunan değişiklik ile ilişkilidir. Ayrıca yerine geçmeler de bu duruma dahil edilebilir. Bir kişiye kitap istediğinde ona kalem verilmesi bu duruma örnek olabilir.

Doğurgular: Kişiye ulaşan bilgiden yola çıkarak sonraki gelecek bilgiyi çıkarsamasına denir. Bu duruma şimşegin ardından fırtına beklentisi, 2x5'i gördüğünde 10'u düşünme, soğuk kelimesini duyup sıcak düşünme veya kızgın yüz ifadesinde olan bir kişinin nasıl davranışta bulunacağını tahmin etme örnek olarak verilebilir. Sonuç çıkarma, çağrışım gibi düşünülebilir.

2.4.5. Biyo-ekolojik zeka kuramı. Ceci'nin zekayla alakalı olan Biyo-Ekolojik Teorisi, yalnızca tek bir bilişsel gücün ya da bir “g” faktörünün bulunmadığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca doğal yetenek ve bilgi arasında ayrılmaz bir bağ olduğunu, bunun yanı sıra mekansal, biyolojik, üst bilişsel ve güdüsel değişkenlerin de zeka kavramı bünyesinde yer aldığını belirtip çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi kavramlarını ön plana çıkarmaktadır (Selçuk, Kayılı & Okut, 2004).

Biyo-Ekolojik Zeka Kuramı'na göre biyolojik ve çevresel etkenler birbirinden ayrı değerlendirilemez. Ceci doğal yetenek ve bilginin ayrılmaz olduğunu, çevresel, biyolojik, üst bilişsel ve güdüsel davranışların zeka kavramı içinde yer aldığını belirtmektedir (Başal, 2012).

2.4.6. Akıcı ve kristalize zeka teorisi. Cattell'in savunduğu teoriye göre zeka, “akıcı zeka” ve “kristalize zeka” olmak üzere iki ana bileşenden meydana gelmektedir. Akıcı zeka, varlıklar arasındaki benzerlikleri tanımlarken ve kavramları oluştururken gerek duyulan yetenekleri içine alır ve daha çok mevcut zihinsel yapılardan faydalanmak yerine yeni yapı oluşturma eğiliminde olan bu zeka türü sezgilere dayanan özelliklere sahiptir. Kristalize zeka ise sınıf içinde uygulamaya konulan testler, kelime testleri ve farklı türden sosyal durumlar ile alakalıdır. Her iki zeka türü üzerine yapılan araştırmalar; akıcı zekanın yetişkinliğin ilk zamanlarında en üst seviyeye çıkabileceğini, kristalize zekanın ise yaşam boyu devamlı olarak artabileceğini ortaya koymuştur (akt. Baron, 2018: 417).

Akıcı zeka, genetik zihinsel kapasitenin eşiti değildir ama genetiğe ait değişkenler, akıcı zekanın doğrudan; kristalize zekanın ise kristalize zeka üzerinde akıcı zekanın etkisi yoluyla dolaylı olarak etkilediği söylenebilir (Aydın, 1999).

2.4.7. Çoklu zeka kuramı. Çoklu Zeka Kuramı'na göre zeka alanlarının gelişmesinde doğal yetenektan çok, uygun ortam ve fırsatların sağlanması önemlidir. Zeka doğuştan gelmekte ve kalıtımın etkisi ile belirlenmektedir. Bu nedenle hamilelik esnasında annenin

sağlıklı bir şekilde beslenmesi ve doğum sonrasında çocuğun yeterince ve dengeli olarak beslenmesi zekanın gelişimine etki etmektedir. Dolayısıyla çevre, zeka gelişimini etkileyen önemli bir etkidir. Çocuk kalıtımla getirdiği zihinsel potansiyeli kullanabilmek ve becerilerini geliştirebilmek için çok çeşitli uyarıcıların sunulduğu bir ortama gereksinim duymaktadır (Artan & Bayhan, 2014; Başal, 2012).

1943 yılında Amerika’da doğmuş bir psikolog olan Howard Earl Gardner, standart psikometrik testlerle ölçümü gerçekleştirilebilen tek tür zeka kuramını eleştirmiş ve geleneksel bakış tarzına karşı çıkan çalışmalarıyla pek çok ödüle layık görülmüştür (Gürel & Tat, 2010). Gardner’ın beyin hasarlı kişiler üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda geliştirdiği kuramında bedenin farklı kısımlarında oluşan hasarlardan dolayı bir işi yapmakta zorluk yaşayan bireyin beynin başka bölümlerince destek verilerek bu açıklık durumunu kapattığını fark etmiştir (Başal, 2012).

Gardner’in Çoklu Zeka Kuramı’nın temelleri Spearman’ın Çift Etmen Kuramı’na dayanmaktadır (Başaran, 2005). Gardner, tek sayıda zeka alanı olmadığını ve sahip olunan bu zeka alanlarının bireyin aldığı eğitime göre geliştirilebileceği bilgisini ortaya koymuştur. Çalışmaları, zekanın durağan olmadığını göstermiştir (Vural, 2004).

Gardner; bireyin farklı seviyelerde ve farklı zeka alanlarına sahip olduklarını, bu durumun da kişilerin öğrenme stillerini, yeteneklerini, becerilerini ve ilgilerini değiştirdiğini vurgulamaktadır (Güneysu & Demircioğlu, 2000). Çoklu Zeka Yaklaşımın şekil ile gösterimi aşağıda verilmiştir.

Şekil 7

Çoklu Zeka Yaklaşımı



Şekil 7’de görüldüğü gibi Gardner; sözel zeka, matematiksel-mantıksal zeka, uzaysal-görsel zeka, ritmik-müziksel zeka, bedensel-kinestetik zeka, kişiler arası-sosyal zeka, kişisel-içsel zeka çeşitlerine bir yıl sonra doğa zekasını dahil ederek sekiz zeka alanı olduğunu belirtmiştir. Gardner son yıllarda ise var oluşsal zeka dediği dokuzuncu zeka gücünden söz etmektedir. Var olmak, ölüm, sonsuzluk gibi sorunlar ile ilgilenilen zeka türünün varlığı konusunda henüz kanıtlara ulaşamamıştır (Altan, 1999; Başal, 2012; Demirel, 2020; Gardner, 1995). Gardner’ın ortaya koyduğu sekiz tür zeka alanı şöyle sıralanmaktadır (Başal, 2012; Checkley, 1997; Gardner, 2011; Hoerr, 2002; Vural, 2004):

1. *Sözel / dilsel zeka*: Sözcüklerle düşünerek ve anlatma, dilde yer alan farklı manaları analiz etme, sözcüklerdeki manaları ve düzeni anlayabilme, mizah, fıkra anlatma, şiir okuma, dil bilgisi, metaforik anlatım, soyut yönde ve sembolik düşünme, benzetme, kavramları kurma ve yazma gibi kompleks hadiseleri kapsayan, dilini zenginleştirme ve etkili biçimde kullanma yeteneğidir.

2. *Mantıksal / matematiksel zeka*: Sayılar vasıtasıyla fikir yürütme, hesap yapma, sonuç bulma, problem çözme, mantık yürüterek ilişki kurma, eleştirel düşünme, sayıları ve geometrik şekilleri etkili bir biçimde kullanabilme, bilgi parçacıkları arasındaki ilişkileri görme becerisidir.
3. *Görsel / mekansal / uzamsal zeka*: Düşünürken resimlerden, şekillerden, imgelerden ve çizgilerden yararlanma, nesneleri üç boyutlu olarak algılama, tasarım yapma ve muhakeme edebilme becerisi olarak belirtilmektedir.
4. *Bedensel / kinestetik zeka*: Bireyin kendini vücut diliyle, hareketleriyle, yüz mimikleriyle ve jestle anlatma, vücut ve beyin arasında etkili bir koordinasyon kurma becerisidir.
5. *Müziksel / ritmik zeka*: Bireyin kendini seslerle, melodilerle, notalarla ifade etme, değişik sesleri fark etme, farklı ritimler çıkarma, bulunduğu ortamda çıkan seslere ve müzik enstrümanlarına karşı duyarlı olma becerisidir.
6. *Sosyal / kişiler arası zeka*: Kişiler arasında sözlü veya sözsüz olarak iletişim kurma, ekip çalışmalarında iş birliği kurarak hareket etme, başka insanların görüşlerini, hislerini ve tutumlarını anlama, yorum yapma, bir başkasını ikna etme, düşüncelerini paylaşma becerisidir.
7. *Kişisel / öze dönük zeka*: Bireyin kendine ait hislerini, duygusal reaksiyon derecesini, algılama sürecini tanıma, kendine dönük değerlendirme yapabilme ve şahsıyla alakalı hedef belirleyebilme becerisi olarak ve tüm zeka çeşitlerinin tamamını kapsamaktadır.
8. *Doğacı / var oluşçu zeka*: Doğada var olan canlıların tümüne merak duyma, inceleme ve canlıların yaşamları hakkında akıl yürütme becerisidir.

Gardner, Çoklu Zeka Kuramı'nı oluşturan sekiz zeka alanından yedisinin kendi aralarında üç alt gruba ayrılabilceğini belirtmektedir.

1. Nesne Bağımlı (object-related)
2. Nesneden Bağımsız (object-free)
3. Kişi Bağımlı (Person-related)

Çoklu Zeka Kuramı iki temel yanı ile diğer geleneksel zeka yaklaşımlarından ayrılmaktadır. Bu da gerçek hayatta problem çözümüne, yeni bir ürün oluşturmaya dayanması ve çoğul bakış açısı ile zekanın üzerinde durulmasıdır (Vural, 2004).

Çoklu Zeka Kuramı kişide tek zekanın olduğunu değil, her bireyin bütün zeka alanlarında potansiyele sahip olduğunu ama sahip oldukları düzeyin farklılaştığını belirtmektedir. Kişi herhangi bir zeka alanında çok ileri seviyede iken diğerinde orta düzeyde, bir başkasında ise düşük seviyede olabileceği ifade edilmektedir (Ekici, 2003).

Gardner, her çocuğun diğerlerinden farklı seviyelerde olan sekiz zeka alanına sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle çocukların öğrenme stillerinin, ilgilerinin, alışkanlıklarının, tercih ettikleri yaşam biçimlerinin, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeylerin farklı olduğunu açıklamaktadır (Morrison, 2003).

Eğitimciler, Çoklu Zeka Kuramı'nı dikkate alarak eğitim programı oluştururken şu sorulara odaklanmalıdırlar (Tuğrul & Duran, 2003):

1. *Sözel-Dilsel Zeka (Verbal-Linguistic Intelligence)*: Konuşmaları ya da yazılı metinleri nasıl kullanabilirim?
2. *Mantıksal-Matematiksel Zeka (Logical-Mathematical Intelligence)*: Sayıları kullanma, hesap yapma, mantık yürütme, sınıflama, eleştiri yapabilme becerilerini sınıf ortamına nasıl getirebilirim?
3. *Görsel-Uzamsal Zeka (Visual-Spatial Intelligence)*: Nesnelerin şekillerini akılda canlandırmayı, çizim ve benzetmeleri nerelerde kullanabilirim?
4. *Bedensel-Kinestetik Zeka (Bodily-Kinesthetic Intelligence)*: Programım vücut ya da el becerilerini nasıl kapsayabilir?

5. *Müziksel-Ritmik Zeka (Musical Intelligence)*: Şarkıları ya da doğadaki sesleri kullanırken faaliyetlere melodileri ve ritimleri nasıl uygulayabilirim?
6. *Kişiler Arası-Sosyal Zeka (Interpersonal Intelligence)*: Çocukları eşli paylaşımlara, grup halinde öğrenmelere ve daha büyük ekip aktivitelerine nasıl yönlendirebilirim?
7. *Kişisel-İçsel Zeka (Intrapersonal Intelligence)*: Çocukların duygusal yönlerini, anılarını nasıl harekete geçirebilirim ya da onlara bazı konularda seçme fırsatını nasıl sunabilirim?
8. *Doğa Zekası (Naturalistic Intelligence)*: Çocukların farklı nesneleri sınıflandırmalarını ve bunları analiz etmelerini nasıl sağlayabilirim?

Çocuğu tam olarak doğru bir şekilde tanımak, onun neye ilgi duyduğunu, gereksinimlerini bilmek; onun becerileri, ilgileri, ihtiyaçları çerçevesinde o derece etkili ve verimli uygulamalar geliştirilebilir. Çocukların hangi zeka alanlarına yatkın olduklarının erken yaşlarda tespit edilmesi onlara sunulacak rehberliğin ve gerekli yönlendirmelerin sağlıklı olması bakımından önem arz etmektedir (Tuğrul, 2002).

2.4.8. Bilişsel gelişim kuramı. Ünlü psikolog Jean Piaget'nin savunduğu Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre çocuk, öz dünyasını anlamlandırmak adına etrafındaki kişi ve objeler ile alakalı bir faaliyet içine doğru yol alır. Çocuk; soyut düşünme, teori içerikli sityasyonları mantıklı bir şekilde fikir yürütmek, zihinsel faaliyetleri düzenlemek manasını taşıyan işlemlere yani daha kompleks ve üst seviyedeki yapılara ulaşma yolunda bariz bir çaba içindedir (Yavuzer, 2019c).

Biliş, algı, hafıza ve düşünme süreçleri vasıtasıyla bireyin bilgi kazanma şeklini ifade eden bilişsel gelişim; beyin ve sinir sisteminin gelişimi ve olgunlaşması ile sosyal ve fiziksel çevreye bireysel uyumu sağlayan deneyimlerin etkileşimidir. Piaget'e göre bilişsel gelişim,

doğuştan getirilen iki süreç olan organizasyon ve adaptasyonun katkısı ile ortaya çıkmaktadır (Çukur, 1994).

Çocuklar yetişkin bireylere göre daha farklı zihinsel yapıya sahiptirler. Başka bir deyişle çocuklar yetişkinlerin minyatürü olarak görülemez. Çocukların bilişsel gelişim süreçleri belli evrelerden oluşmakta ve bu evreler sabit bir ardışıklık halinde meydana gelmektedir. Çocukların hepsi için bu ardışıklık önem taşımaktadır. Ama çocukların bir dönemden diğerine farklı yaşlarda geçtiği düşünülmektedir (Başal, 2012).

Bilişsel gelişimin temel kavramları şunlardır (Çukur, 1994; Bacanlı, 2006; Başal, 2012):

1. *Olgunlaşma (Maturation)*: Fiziki olarak olgunlaşma bilhassa merkezi sinir sisteminin olgunlaşması.
2. *Deneyim (Experience)*: Hareket halinde olma, somut nesneler üzerine akıl yürütme ve onlarla alakalı süreçlerin ışığında düşünme.
3. *Toplumsal Aktarma (Social Transmission)*: Oyun oynama, diyalog kurma ve başka kişilerle bilhassa çocuklarla etkinlik yapma.
4. *Dengelenme (Equilibration)*: Olgunlaşma, deneyim ve sosyalleşme süreçlerini birleştirerek zihinsel yapıyı kurma.
5. *Uyum (Adaptation)*: Bireyin çevresini kendi amaçlarına göre özümleme ve uyma ile düzene sokması işlemidir.
6. *Şema (Schema)*: Bireyin dünyayı anlamada kullandığı bilgi, prosedür ve ilişkilerdir.

Piaget'nin zihinsel gelişim dönemleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

Piaget'ye göre zihinsel gelişim evreleri

Zihinsel Gelişim	Yaş	Özellikleri
Döneminin Adı	Aralığı	
Duyusal-Motor Dönem	0-2 yaş	Bebek kendi algısı dışında hep var olan bir dünyanın olduğunu öğrenmiştir. Motor ve duyuşsal etkinlikler yoluyla bilgi edinilir, motor ve duyuşsal etkinliklerin koordinasyonu gelişir, nesne devamlılığı kazanılır, taklit yeteneği gelişir, konuşma ve sembolik düşünce başlar, karmaşık olmayan zihinsel düşünce başlar (Başal, 2012; Yavuzer, 2019c).
İşlem Öncesi Dönem	2-7 yaş	Somut döneme hazırlık niteliği taşır. Benmerkezcidir, korunum gerçekleşmemiştir. Dil gelişir. Çocuk, nesneleri zihninde canlandırabilir. Çevresinde gördüklerini taklit etmeye çalışır. Yüz ifadelerini tanır. Sembolleştirme yapar. Maddeleri tek ve belirgin özelliğe göre sınıflandırabilirler (Başal, 2012; Kandır, 2003; Şengül, 1998).
Somut İşlemler Dönemi	7-11 yaş	Çocuklar zihinsel faaliyetlerde bulunabilir ve mantıklı bir sistem içinde içsel hareketler yapabilirler. Mantıksal düşünme çocuklara nesneleri ve olayları zihinsel olarak gruplama, ayırma ve sıralama becerisi sağlar. Neden sonuç ilişkisi kurabilir. Korunum ve tersine dönebilirlik kavramlarına sahip olurlar (Başal, 2012; M. Cole & S. R. Cole, 2001; Yavuzer, 2019c).

Soyut İşlemler Dönemi	11 yaş ve üzeri	Çocuk bu dönemde problem çözebilir, birden fazla olayı birbirleriyle ilişkiye getirip sonuç çıkarabilir, olayları analiz ederek çeşitli hipotezler ortaya atabilir. Yaşam felsefelerini oluştururlar ve evrensel açıklamalar getirirler. Problemin çözümü için artık somutlaştırmaya gerek yoktur yani sadece gördüğü ya da bildiği gerçekler hakkında değil, olası durumlar hakkında da düşünüp sonuçlar çıkarabilir (Başal, 2012; Şengül, 1998; Yavuzer, 2019c).

Tablo 2’de görüldüğü gibi Piaget, insanlarda zihinsel gelişimi dört döneme ayırmaktadır. Bu dönemleri birbirinden ayırırken de yaş etmeninden yararlanmıştır ancak yaş sınırları keskin çizgilerle ayrılmamıştır ve çocuktan çocuğa da değişebilir (Bacanlı, 2006; Başal, 2012).

2.5. Zekayı Etkileyen Faktörler

Zekanın nelere bağlı olarak değişebileceği önem taşımaktadır. Zekayı etkileyen değişkenlerin kalıtım, çevre, çevre ile kalıtımın etkileşimi, ırk, cinsiyet, eğitim ve sosyal statü olduğu belirtilmektedir (Kaplan, 2008). Kalıtım, cinsiyet ve ırk, zeka üzerinde etkili olup insanlar tarafından kontrol edilemeyen değişkenler olarak ele alınabilir. Zeka üzerinde etkili olan diğer değişkenlerden sosyal statü ve eğitim durumu; kalıtım, cinsiyet ve ırk değişkenlerinden farklı olarak insanlar tarafından kontrol edilebilen çevresel değişkenler olarak değerlendirilebilir. Çevrenin ve biyolojik etkilerin zekaya olan etkisi hakkındaki görüşlerde bazen çevrenin bazense biyolojik etmenlerin daha etkili olduğu görülse de günümüzde ağırlıklı görüşün biyolojik etmenler ve çevrenin zekayı birlikte etkilediği yönündedir (Plomin & Petrill, 1997).

2.6. Zekanın Biyolojik Temelleri

Zeka gelişimini; kalıtım, doğum öncesi ve doğum sırasındaki koşullar ve beyin sinir hücrelerinin yapısı gibi biyolojik faktörler etkilemektedir.

1. Kalıtım: Bir çocuğun zeka potansiyeli ebeveynlerinin zeka potansiyelinden etkilenmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda çocuğun zekası ile ebeveynsının zekası arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Uysal, 2006).

Bebekliğinde evlatlık olarak alınan çocuklar üzerinde araştırma yapılmış ve bu çocukların zekaları, biyolojik ebeveynlerinin zekasıyla ve üvey olan ebeveynlerinin zekasıyla karşılaştırılmıştır. Uygulanan testlerde bu çocukların aldığı zeka puanlarının biyolojik olan ebeveynlerin puanına daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu tür araştırmalar, zeka gelişiminde kalıtımın ne derece mühim bir role sahip olduğunu göstermektedir (Koman, 2001).

Bir başka araştırmada ise doğdukları andan sonra birbirlerinden ayrı olarak farklı ortamlarda büyüyen tek yumurta ikizleri ile aynı çatı altında büyüyen çift yumurta ikizlerin zeka puanları karşılaştırılmıştır. Değişik ortamlarda büyümüş olmalarına rağmen kalıtlımları aynı olan tek yumurta ikizlerin zeka puanlarının, aynı mekanda büyüyen ama kalıtım yönüyle aralarında farklılık bulunan çift yumurta ikizlerinin zeka puanlarına göre benzerliğin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Uysal, 2006).

2. Beyin Sinir Hücrelerinin Yapısı: Daha süratli ve doğru çalışan sinir hücreleri, düşüncelerin de aynı şekilde daha süratli ve eksiksiz işlenmesine imkan sunabilmektedir (Hamilton, 1996: 41). Beyin, ömür boyu öğrenmeye devam etmesine rağmen erken çocukluk döneminde sinir devreleri anaokulundan önce uyarılmamış çocukların hiçbir zaman zeka seviyeleri ulaşabilecekleri düzeye gelememektedir (Özgüven, 2019). Sinir hücrelerinin doğru çalışmasında bu hücrelere eşlik eden uydu hücrelerinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Uydu hücreleri sağlıklı işleyen sinir hücrelerinin diğer sinir hücrelerinden on kat aktif olduğu ve

yedi kat fazla sinaptik bağlantı kurabildiğini ortaya çıkarmıştır (Kaluger & Meriem Kaluger, 1986: 48-50).

3. Doğum Öncesi ve Doğum Sırasındaki Koşullar: Doğum öncesinde, esnasında ya da sonrasında oluşan tahripler, çocuğun zeka gelişimini etkilemektedir. Örneğin, bir anne hamilelik sırasında içki, sigara veya uyuşturucu gibi zararlı madde kullanmakta ise bebeğin gelişen sinir sisteminde birtakım sorunlar oluşabilmektedir (Çırakoğlu, 2003).

Yapılan araştırmalar gebelikte kusurlu ve eksik bir beslenmenin anne ve fetüs üzerinde zararlı etkileri olduğunu, sağlıklı beslenmeyen çocukların konuşmalarının, öğrenmelerinin ve çevrelerine uyum sağlamada güçlükler gibi sorunlara neden olduğunu ortaya koymaktadır (Çukur, 1994).

2.7. Zekanın Çevresel Temelleri

Zeka gelişimini biyolojik etmenler kadar aile, okul eğitimi ve kitle iletişim araçları da etkilemektedir.

1. Aile: Erken yaşlarda aile tarafından çocuğa verilen bakım ve eğitimin yüksek kalitede olmasının, çocuğun ilkokuldaki akademik ve bilişsel başarısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Field ve Rosenthal tarafından yapılan bu araştırma çocuğun bilişsel gelişiminde ailenin ne derece etkili olduğunu göstermektedir (Kasuto, 2005). Ailenin zekaya etkileri ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı açıklanacaktır.

2. Okul Eğitimi: Çocuğun okul eğitimi ile zeka gelişimi arasında doğrusallık vardır. Yapılan araştırmalar da çocuğun zeka katsayısı ile okula devam durumu arasında olumlu yönde bir korelasyon bulunduğunu belirlemiştir. Okuluna devamsızlık yapmayan öğrencilerin zeka katsayı puanlarının, okula düzenli devam etmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve onların öğrenme seviyelerini ölçen testler ve hafıza test puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Aiken, 1988; Baron, 2018).

Yapılan bir araştırmada ekonomik düzeyi düşük olan siyahi çocukların doğdukları andan itibaren okul dönemine kadar Milwaukee Projesi kapsamında bir zihinsel gelişim programına katılmaları sağlanır. Çocuklar dokuz yaş olduklarında ortalama zeka puanları 108'dir, kontrol grubundakilerinin zeka puanlarının ise 80'de kaldığı ortaya çıkmıştır. Program sonrası yapılan ölçümlerde de öğrencilerin zeka puanlarının artmaya devam ettiği görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları verilen eğitim ile çocukların zeka puanlarını değiştirmenin mümkün olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir (Çukur, 1994).

3. Kitle İletişim Araçları: Kitle iletişim araçları, bir mesajın geniş bir alıcı kitleye ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Ancak bu araçların sorun oluşturabilecek etkilerinin de olduğu ifade edilmektedir. Çünkü bu araçlar insanlardaki mevcut bazı iyi alışkanlıkların ve davranış şekillerinin değişmesine yol açmakta, yeni tutum ve davranışlar geliştirmektedir (Özakar & Koçak, 2012). Kitle iletişim araçlarının bireylerin zeka gelişimi üzerinde etkili olabileceğini söylemek mümkündür (Gürel & Tat, 2010).

2.8. Sosyal Beceri Nedir?

İnsanlar doğdukları zamandan itibaren sosyal bir yaşama başlamaktadır. Bireyin eşyalarla kendisini ayırması ile başlayan sosyal davranışları bir yetişkin ile sosyal ilişki kurması ile devam etmektedir. Çocuk, doğduktan sonra ebeveynleriyle bağ kurmakta ve böylece sosyal ilişkilerin temeli atılmaktadır. Buna bağlı olarak küçük yaştaki bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini, kurallarını, kendisinden beklenen hareketleri öğrenmesi anlamına gelen sosyalleşme gelişmeye başlamaktadır (Artan & Bayhan, 2014; Başal, 2012).

Çocukluğun ilk zamanlarında benmerkezci bir görüş ve hayat tarzı içerisinde olan çocuk, büyüdükçe sosyalleşen bir varlık halini almaktadır. Çocuk, ilk dönemlerde yalnızca ailesiyle ilişki halindeyken zamanla diğer kişilerin var olduğunun farkına varmakta ve farklı sosyal ortamlara dahil olmaya başlamaktadır. Bu farklı ortamlar ve farklı kişiler çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecektir (Sapsağlam, 2015).

Bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayan, sosyal ilişkileri olumlu yönde şekillendiren, toplumsal hayata katılmasını kolaylaştıran, toplum tarafından kabul edilmeyecek davranışlardan kaçınmasını sağlayan ve onların toplum vasıtasıyla verilen rolleri yapabilmeleri için sergilenmesi gerekli olan sözel ve sözel olmayan öğrenilmiş davranışlar sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır (Avcıoğlu, 2007; Gresham, 1998; Gülay & Akman, 2009; Sevinç, 2005).

Sosyal beceriler, kişinin hayat standardını artıran, hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan ve hayat boyu faydalanabileceği becerilerdir (Yüksel, 1999). Aynı zamanda bu beceriler, bireyin olumlu veya olumsuz hislerini uygun bir biçimde ifade edebilmesini, kendi fikrini savunabilmesini, gerek olduğunda başka insanlardan yardım isteyebilmesini, kendisine uymayan isteklere hayır diyebilmesini kolay hale getirmektedir (Ceylan, 2009; Öğütölmüş, 2006; Sorias, 1986; Yüksel, 2004).

Sosyal beceriler, çocuğun yaşlılarınca kabul edilme oranını artırmaktadır, arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasının sağlanmasında etkili olmaktadır. Arkadaşları tarafından kabul edilmeyi sağlayan sosyal becerilere gruba uygun yolla dahil olma, sosyal kurallara göre davranma ve sağlıklı iletişim kurabilme örnek verilebilir (Önder, 2016; Putallaz & Gottman, 1981).

Erken çocukluk döneminde akranlar tarafından kabul görmek, çocukların akademik başarılarını ve okula uyumlarını artırmakta, hatta ilerleyen yaşlardaki psikolojilerini olumlu etkilemektedir (Song, Cho, Kim, Choi & Hong, 2003). Sosyal beceri eksikliği olan ve bu nedenle akranları tarafından reddedilen çocuklar, yalnızlık duygusu hissetmektedirler (Asher & Paquette, 2003).

Akranları tarafından reddedilen çocuklardan saldırgan davranışlar ortaya çıkabilmektedir; özellikle kız çocukları, erkek çocuklarına göre daha saldırgan olabilmekte,

bunu erkek çocuklarına nazaran daha gizli olarak yapmaktadırlar (Crick, Casas & Mosher, 1997).

Sosyal beceriler; deneme yanılma yoluyla öğrenme ile kazanılabilen, sözel içerikli veya sözel olmayan belirli davranışların model model alındığı, sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerle pekişen, ortamın özelliklerinden etkilenen, sosyal becerideki yetersizlikler belirlendiğinde buna uygun eğitim verilebilen becerilerdir (Çetin ve diğerleri, 2003).

Akranları tarafından düşük düzeyde kabul gören ya da kabul görmeyen çocuklara eğitim verildiğinde akran grubuyla daha sağlıklı ilişkiler kurabildikleri ve daha popüler duruma gelebildikleri belirlenmiştir (Önder, 2016).

Sosyal beceri, kavramsal olarak bilişsel ve duyuşsal öğrenilebilir davranışların her ikisine de ait olan öğeleri içermektedir. Birey içinde yaşadığı topluma uyan davranışları öncelikle gözlemler, gözlemlediği davranışı kendi zihninde çözümler, sonra model alır, canlandırmaya karar verir, sonunda davranışa uyan tepkide bulunarak duyuşsal ve bilişsel becerilerinin ikisini de kullanmaktadır (Kurtulan, 2015).

2.9. Sosyal Beceri ile İlişkili Kavramlar

Sosyal becerilerin daha iyi anlaşılabilmesi için yakın ilişkide olan, birbirleri ile karıştırılan ya da birbirlerinin yerine kullanılan sosyalleşme, sosyal yeterlilik, sosyal gelişim, sosyal olgunluk, sosyal zeka, empati, sosyal anksiyete ve sosyal beceri yetersizliği kavramlarının açıklanması faydalı olacaktır.

Sosyal gelişim: Sosyal gelişim, bireyin toplumun kurallarının farkında olup içinde yaşadığı toplumla uyum içinde yaşama sürecidir (Atay, 2011). Bireyde yaşam boyunca, diğer kişiler, sosyal kurumlar, örfler, örgütsel yapılar vb. kuruluşlarla yaşadığı deneyimler neticesinde meydana gelen değişikliklerdir (Gülay & Akman, 2009).

Sosyalleşme: Sosyalleşme; çocuğun içerisinde yer aldığı toplumun değer yargılarını, kurallarını ve kendisinin yapması beklenen davranışı öğrenme sürecine verilen isimdir (Artan & Bayhan, 2014; Gülay & Akman, 2009).

Sosyalleşme, çocuğun doğumuyla birlikte başlayan bir süreç olup, çocuk, okul öncesi eğitim için kuruma başlayacak yaşa değin çok sayıda sosyal becerileri ebeveyninden ve çevresinde bulunan başka yetişkin kişilerden öğrenmektedir (Senemoğlu, 2020). Bu süreci meydana getiren davranışlar ve tutumlar çocuğun sosyal-duygusal gelişimiyle alakalıdır. Dolayısıyla okul öncesi dönem sosyal-duygusal yönden yaşanan zorlukların anlaşılması ve bu konuda yerine getirilecek yaklaşımların belirlenmesi açısından çok önemli ve kritik bir dönemi teşkil etmektedir (Reicher, 2010).

Sosyal yeterlik: Sosyal beceriler ile sosyal yeterlilik kavramı sıkça karıştırılmaktadır oysa sosyal yeterlilik kavramı sosyal beceriyi de içine alan daha kapsamlı bir kavramdır. Sosyal yeterliliği olan bireylerin toplumla olumlu ilişkiler kurmasını sağlayacak sosyal becerilere sahip oldukları görülmektedir (Şahin, 2001). Sosyal yeterlilik, çocukların akran grupları ile etkileşiminde sosyal becerilerini uygun biçimde kullanabilmeleri ve uygun davranışta bulunmaları için sahip oldukları yetenekleri göstermeleridir (Alisinanoğlu & Özbey, 2011).

Okullarda öğretmenler, ebeveynlar ve çocuğun bakımıyla ilgilenen bakıcılar, çocukların zamanında sosyal yeterlik sahibi olmalarına ve arkadaş gruplarına dahil olmalarına yardımcı olmalıdırlar. Zira sosyal yeterlik kazanmak, erken çocukluk programlarında belirlenen en mühim amaçlardan bir tanesidir. Öte yandan sosyal yeterlilik kavramının değişik kültürlerde değişik biçimde yorumu yapıлып tanımlanabilir. Unutulmamalıdır ki bir toplumda akran kabulünü temsil eden davranış başka bir kültürde değişik anlam taşıyabilir (Trawick-Smith, 2013).

Sosyal zeka: Sosyal zeka, kişiler arası ilişkilerde bireyin bizzat kendisinin de dahil olduğu kişilerin his, düşünce ve tavırlarını anlama ve bu anlayışa uygun tutum sergileme yeteneği olarak tanımlanabilir (Bacanlı, 2006). Sosyal zekası yüksek olan bireyler, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, popüler olan ve liderlik özelliği gösteren kişilerdir. Sözlü ve sözsüz iletişim kurma konusunda yeteneklidirler (Sevinç, 2005; Gürel & Tat, 2010).

Sosyal olgunluk: Kişinin toplum içinde bireyselliğini korurken sosyal sorumluluklarını da yerine getirebilmesini ifade etmektedir. Bu noktada sosyalleşme ve sosyal olgunluk arasındaki ortak noktanın, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların, isteklerin bir arada, dengeli biçimde yürütülmesi olduğu görülmektedir (Gülay & Akman, 2009).

Empati: Bireyin kendini başka birisinin yerine koymak suretiyle hadiselerle o kişinin görüş açısıyla bakıp onun hissiyatını ve düşüncelerini tam olarak kavraması ve bu durumun iletilmesi sürecine empati denilmektedir (Dökmen, 2016).

Sosyal anksiyete: Çocuğun girdiği ortamlarda aşağılanacağı, utanç duyacağı ve gülünç duruma düşeceği korkusu ile insanların karşısında yoğun endişe duyması olarak tanımlanmaktadır (Dilbaz, 1997).

Sosyal beceri yetersizliği: Sosyal becerilerin birçoğu, kişinin etrafındakileri gözlemlemesi ile yani informal olarak model alma ile kazanılmakta ve bu aşamada uygun bir rol model bulunmadığında sosyal beceri yetersizliği ortaya çıkabilmektedir (Alisinanoğlu & Özbey, 2011).

Gresham (1998), sosyal beceri yetersizliklerinin dört grupta inceleneceğini belirtmektedir. Bunlar; birincisi beceri yetersizliği, ikincisi performans yetersizliği, üçüncüsü kendini kontrol yetersizliği ve sonuncusu beceriyi ortaya koyma yetersizliğidir. Sosyal beceri yetersizliği biçimlerinin saptanması, çocuğa uygun eğitim programlarının düzenlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Beceri yetersizliği; çocuğun gerekli olan beceriyi önceden ve içinde olunan zamanda hiç kullanmadığı hallerde çocuğun bu beceriyi edinmediği sonucu çıkarılabilir ve beceri yetersizliğinden bahsedilebilir. Bir çocuğun yaşlılarıyla iletişim kurması, birlikte oyun oynaması, iş birliği halinde bir görevi yerine getirmesi, sıranın kendisine gelmesini beklemesi, izin isteme gibi davranışlardan hiçbirinin çocuk tarafından yapılmamış olması durumu beceri yetersizliğine örnek olarak gösterilebilir (Çifci & Sucuoğlu, 2009; Gülay & Akman, 2009).

Beceriye ortaya koymada yetersizlik; çocuğun sosyal beceriyi edinmiş olmasına karşın sosyal anksiyete sebebiyle doğru zamanda ve doğru ortamlarda kullanmada zorluk yaşamasıdır (Çifci & Sucuoğlu, 2009).

Performans yetersizliği; çocuğun elde ettiği beceriyi kazanmış olmasına karşın bu becerisini yeterince ve doğru anlarda sergilememesidir. Çocuğun akranlarıyla konuşmayı başlatabilmesi ama devam ettirememesi ya da sıra bekleme davranışını bazen yaparken bazen ise yapmaması performans yetersizliğine örnek olarak verilebilir (Gülay & Akman, 2009).

Kendini kontrol yetersizliği; üzüntü, öfke, agresiflik gibi yoğun yaşanan duygusal durumlardan dolayı çocuğun becerisinde oluşan tepkisel tutumlar, çocuğun beceriyi öğrenmesine engel olurken akranlarınca reddedilmesine ve çeşitli sosyal ortamlardan uzak kalmasına sebep olabilmektedir (Çifci & Sucuoğlu, 2009).

2.10. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal beceriler; çok sayıda beceriyi kapsadığı için uzman kişiler sosyal becerileri kendi görüşlerine göre çeşitli şekillerde sınıflandırmışlar, bu sınıflandırmaları yaparken de birbirinden farklı yaklaşımlar kullanmışlardır (Sapsağlam, 2015).

Sosyal becerileri Caldarella ve Merrell (1997) beş; Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) altı; Akkök (2006) altı; Gresham ve Elliot (2008) ise yedi başlık altında sınıflandırmıştır (Günindi, 2010).

Merrell (2003) tarafından sosyal beceriler; sosyal etkileşim becerisi, sosyal iş birliği becerisi ve sosyal bağımsızlık becerisi olarak üç alt başlıkta sınıflandırılırken Riggio (1986) ise sosyal becerileri duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol şeklinde altı grupta ele almıştır (akt. Çakıl, 1998: 25-26).

Caldarella ve Merrell (1997) tarafından sosyal beceriler; akademik beceriler, akranlarla alakalı beceriler, uyma becerileri, kendini kontrol etme becerileri ve atılgnalık becerileri olarak beş boyutta incelenmiştir (akt: Bacanlı, 2012).

Akkök (2006) tarafından sosyal beceriler altı grup halinde ele alınmıştır. Bunlar; duygulara yönelik beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler, grupla bir işi yerine getirme becerileri, stres durumuyla başa çıkma becerileri ve problem çözerek plan yapma becerileri şeklinde belirtilmektedir.

Gresham ve Elliot (2008), sosyal becerilere ilişkin çalışmalarında sosyal becerileri yedi başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar; kendini ifade etme becerisi, iletişim becerileri, sorumluluk alma becerisi, iş birliği yapma becerileri, empati kurabilme becerisi, kendini kontrol etme becerisi ve grupla birlikte hareket etme becerisi olarak aktarılmaktadır.

Tüm bu sosyal beceri sınıflandırmalarının üzerinde durulduğunda temelde bireyin kendi şahsını ve hislerini ifade edebilme becerilerinin odak noktası olarak alındığı görülmektedir. Konuşmayı başlatma ve devam ettirme, yaşlılarıyla ilişkilerini idare etme, başka kişilerin hislerini anlama, paylaşımda bulunma, kurallara uygun davranma, yardım eden taraf olma, gerektiğinde başkasının yardımına başvurma, ekibe uyan biçimde katılım, kendi şahsını kontrol edebilme ve yerinde uygun tutumlar sergileme gibi edinimlerin değişik ifadelerle gruplandırmalarda kullanıldığı görülmüştür. Şahsın bu becerileri taşıması sosyal yönden donanımlı olduğunu ortaya koyarken kişinin bu becerileri sergileyememesi, sosyal beceri yetersizliğini göstermektedir (Çimen, 2009).

2.11. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimi ve Önemi

Hayatın ilk senelerinde sosyal yönlü becerileri gelişen, öğrendiği sosyal becerilerini uygulayıp yaşayabilen çocuklar ilk önce sosyal ilişkilerde, daha sonra birçok gelişim alanında ilerleme sağlamaktadırlar. Erken çocukluk döneminde ikili sosyal ilişkilerde başarılı olabilen çocuklar sonraki yıllarda da başarılarını sürdürerek toplumsal yaşama uyumlu, daha mutlu, kendini düzgün ifade eden bireyler haline geleceği bildirilmiştir (Gülay & Akman, 2009). Sosyal beceriler, bebek doğduğu andan itibaren, akranları ve yetişkin bireyler ile kurduğu sosyal ilişkiler sebebiyle meydana gelir (Harrison & Oakland, 2010).

Yeni doğan bebeklerde sosyal gelişim; cildine dokunma, başını okşama, kendisine bebeksi sesler çıkarma dolayısıyla mutluluk halinde yaptığı gülümseme veya huzursuz olma ya da korku halinde ağlama davranışlarıyla ortaya çıkar. Sosyal gelişimde bebeğin gülümseme ve gösterdiği tüm davranışlar gelişimin başlangıcı ve ilk aşaması olarak kabul görmektedir (Yavuzer, 2019a).

Altıncı aydan itibaren bebek kendisine yöneltilen seslerden ve surat ifadelerinden yola çıkarak dostluk ya da kızgınlık ifadelerine uyan tepkiler verir. Daha sonra 9. ve 10. aydan itibaren ise yapılan yüz ifadelerini (jest ve mimikler) taklide başlar. Bir yaşında yaşadığı çevreyi keşfederken diğer yandan annenin desteğini aramaktadır (Avcıoğlu, 2003; Yavuzer, 2019a). Bir yaşının ortalarına gelindiğinde tanıdık kişilere karşı bebekler daha çok gülmeye başlarlar, birinci yaşın ikinci yarısında korkma davranışı ortaya çıkar (Berk, 2006).

İki yaş çocukları; ebeveynlerinden ayrı kaldıklarında, onlar dışında diğer insanlarla kaldıklarında, hayvanlarla karşılaştıklarında, karanlıkta bulundukları anda, büyük araç veya makineleri gördükleri zaman, yüksek seviyeli bağırıtılı sesler karşısında, bulunduğu ortamdaki ani değişikliklerde korkuya kapılmakta; mutlu anlarda gülümsemeyi sosyal yönlü bilinçli ifade olarak kullanılmaya başlamaktadırlar (Atay & Şahin, 2004).

3-4 yaş ilk çocukluk döneminde çocuk; sosyal ilişkisinin akranları ve çevresiyle nasıl kurulacağını, ailesi haricindeki insanlarla, özellikle akranlarıyla nasıl bir arada olunacağını öğrenir. Uyumlu ve iş birliği içinde oyun oynar. Bu dönemde paralel oyun kendini göstermektedir (Gülay & Akman, 2009; Yavuzer, 2019a).

5 yaşına gelen çocuk daha çok kendi cinsiyetine uygun arkadaşlarla oynamayı tercih eder ve çatışma durumlarında arkadaşlarıyla uzlaşmaya çalışmaktadır, arkadaşlık ilişkilerinde süreklilik vardır (Ryder, 2013). Yaşlıları ile oyunlar oynarken beraber kural koyarlar, koydukları kurallara herkesin uymasını isterler ve uyulmadığı durumlarda tepki göstererek kurallara uyulmasını isterler (Oktay, 2007).

6 yaş dönemindeki çocuklarda paylaşım, yardımlaşma, arkadaşlık, dostça tutum, sempatik olmak gibi değerlere uyan davranış biçimlerinin yanında rekabet etme, kavga etme gibi davranış biçimleri de görülmektedir. Altı yaşındaki çocuk; yetişkinlere daha az bağımlıdır, okulun başlaması ile arkadaşlarıyla daha çok ilişki kurar, grup oyunlarından hoşlanır (Oktay, 2007; Yavuzer, 2019a; Zembat, 1999).

Bebek ilk sosyal ilişkisini aile bireyleriyle beraber olduğu anlarda yaşamaktadır. Yaşı ilerledikçe ve okul öncesi eğitime başlayınca iletişimde bulunacağı sosyal çevresinde genişleme olur. Komşu çocuklarıyla birlikte okul arkadaşları ve öğretmenleri de bu çevreye dahil olur (Ekinci Vural, 2006; Gülay, 2009).

Kostelnik, Gregory, Soderman ve Whiren (2010), sosyal yeterliliği olan çocuk özelliklerini Tablo 3'te verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3

Sosyal yeterliliği olan bir çocukta gözlenen davranışlar

Bireysel Özellikler	Sosyal Beceriler	Akran İlişkileri
Çocuk; • Genelde olumlu ruh hali içindedir.	Çocuk genelde, • Diğer kişilere olumlu yaklaşır. • İsteklerini ve tercihlerini,	Çocuk, • Çoğunlukla diğer çocuklar tarafından

• Öğretmene aşırı bir bağlılığı yoktur.	• Eylemlerinin nedenlerini açık bir şekilde ifade eder.	• dışlanmadan kabul edilir.
• Genelde kuruma istekli gelir.	• Haklarını ve ihtiyaçlarını uygun bir şekilde iletir.	• Diğer çocuklar tarafından oyuna, arkadaşlığına davet edilebilir.
• Terslenme gibi durumlar ile başa çıkabilir.	• Zorbalar tarafından kolay korkutulamaz.	• Diğer çocuklar tarafından arkadaş olarak tanımlanır ve oyun için tercih edilir.
• Empati kurma yeteneğine sahiptir.	• Hayal kırıklıklarını ve öfkesini kendisi ve çevresindekilere zarar vermeden ifade eder.	
• Akranlarıyla olumlu ilişkisi vardır. Arkadaşlarını korur, yokluklarında onları özler.	• Oyun oynayan ya da bir işi yapan gruba kolaylıkla dahil olur.	
• Mizah davranışları gösterir.	• Devam eden aktivitelere katkıda bulunur.	
Yalnız kalmak istemez	• Kurallara uygun bir şekilde düşüncesinden vazgeçebilir.	
	• Çevresindeki kişilere ilgi gösterir, bilgi paylaşımında bulunur.	
	• Diğerlerinin oyununu bölmez, uygunsuz bir şekilde dikkat çekmek istemez.	
	• Kendi etnik grubundan olmayan yetişkin ve akranlarını kabul edip sever.	
	Çevresindeki çocuklarla gülümseme, el sallama vb sözel iletişim kurar.	

Tablo 3'te görüldüğü gibi sosyal yeterliliği olan çocuklarda görülen bireysel

özellikler, çocukta genellikle bulunan sosyal beceriler ve akran ilişkilerinde bulunan bazı özellikler vardır.

Merrel (2003)'e göre okul öncesinde sosyal beceri davranışları; sırasını bekleme, boş zamanlarını etkili kullanabilme, toplumsal kurallara uyma, kendisine ait şeyleri paylaşma ve grup içinde birlikte çalışma becerisi, arkadaşlarının haklarına saygılı olma, diğer çocuklara

şefkat gösterme, duyarlı olma, oyuna katılma, aile bireyleri ve okulda arkadaşlarıyla tartışabilme, yanlışı karşısında özür dileyebilme, yalnız kaldığında oyun oynayabilme ve kendi sorunlarını çözebilme, akranları tarafından kabul görme, özgüven sahibi olma, iletişim kurma ve kurduğu ilişkiyi sürdürme gibi becerileri kapsamaktadır.

McClellan ve Katz (2001)'e göre sosyal açıdan yetenekli çocukların davranışları; olumlu duygularını yansıtmak, istek ve tercihlerini nedenleri ile ifade etmek, hakkını savunmak, başkalarına zarar vermeden rahatsızlık duyduğu şeyleri ifade etmek, oyunlarda ve çalışmalarda devam eden gruplara girebilmek, devam eden tartışmalara ve faaliyetlere girmek ve katkı sağlamak, fikrinden yanlışa kolayca vazgeçebilmek, diğer kişilerin fikirlerine ilgi gösterip bilgi alışverişinde bulunmak, diğer kişilerle uygun şekilde tartışabilmek, uygun olmayan bir şekilde ilgi çekmemek, kendi grubundan başka etnik grupları kabul etmek, diğer çocuklara el sallayarak ve gülümseyerek sözsüz iletişime girmek olarak belirtmişlerdir.

Arslan (2011), okul öncesi dönemde kazandırılacak sosyal becerileri, kurallara uyma, alınan kararlara katılma, paylaşma, sorumluluk alma ve iş birliği yapma olarak ele alırken Darıca (2011) tenefüs saatlerinde dinlenebilme, kantin sırasında bekleme, imkanlarını paylaşabilme, tek başına ders çalışma, sorumluluk ve görev alma isteği, diğer bireylerin haklarına saygılı olma vb. olarak nitelemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından okul öncesi eğitiminde kazandırılması gereken sosyal ve duygusal kazanımları aşağıda verildiği gibi sıralanmıştır:

- Yaşadığı evin adresini bilir.
- Aile bireylerinin özellikle ebeveynlerin telefon numaralarını söyler.
- Duygularını ifade edebilir.
- Diğer bireylerin duygusal tepkilerini açıklar.
- Kendisini ifade ederken özgün yollara başvurur.
- Kural ve yasaklara uyar.

- Gereken hallerde kuralları diğer insanlara açıklayabilir.
- Verilen sorumluluk ve görevleri yerine getirebilir.
- Kendisine güven duygusu vardır.
- Yeni karşılaştığı olaylara çabuk uyum sağlayabilir.
- Yeni tanıştıklarıyla kolay ve samimi iletişim kurar.
- Amaç ve hedefleri doğrultusunda davranışlar sergiler.
- Duygularını kontrol altına alır.
- Gereken olay ve hallerde liderlik yapabilir.

Diener ve Kim (2004) yaptıkları çalışmada çocukların sosyal hayata uyum sağlayabilmesine okul öncesi eğitimde kazandıklarını belirtmektedirler. Çocuk gerçek hayata uyum sağlayamadığında yanlış davranışlar sergileyebilmekte ve bu problemli davranışlar eğitim hayatı süresince onun eğitimine olumsuz etkide bulunmaktadır. Çocuklar sosyal beceri yoksunluğunu iki biçimde yaşarlar. Bunlardan biri, aslında bilinen sosyal davranışın duygusal tepkilerin öne çıkması nedeniyle gösterilememesi; diğeri ise göstermesi gereken sosyal beceriye sahip olmadığı için gösterememesidir. Sosyal beceri yoksunluğunu ortadan kaldırmak için çocukta olan sosyal becerilerin geliştirilmesi, olmayanların öğretilmesi uygun olacaktır, sosyal beceri eğitimi programları bu eksikliğin giderilmesinde en iyi araçtır (Avcıoğlu, 2009).

Çocuğun diğer insanlara ve sosyal unsurlu yaşamlara yönelik davranışlarının şekli, diğerleriyle ne şekilde geçineceği, büyük oranda hayatının ilk yıllarında kazandığı sosyal becerilere bağlı olduğu için sosyal beceri eğitimlerinde grup içindeki yerini, paylaşma, dinlenebilme, kantin sırasında bekleme, imkanlarını paylaşabilme, tek başına ders çalışma, sorumluluk ve görev alma isteği, diğer bireylerin haklarına saygılı olma gibi sosyal becerilerin küçük yaşlardan itibaren deneyimleri ile öğretilmesi oldukça önemlidir. 0-6 yaş aralığında öğrenilen davranışlar, yetişkinlik döneminde de sürdüğü için kişinin karakter

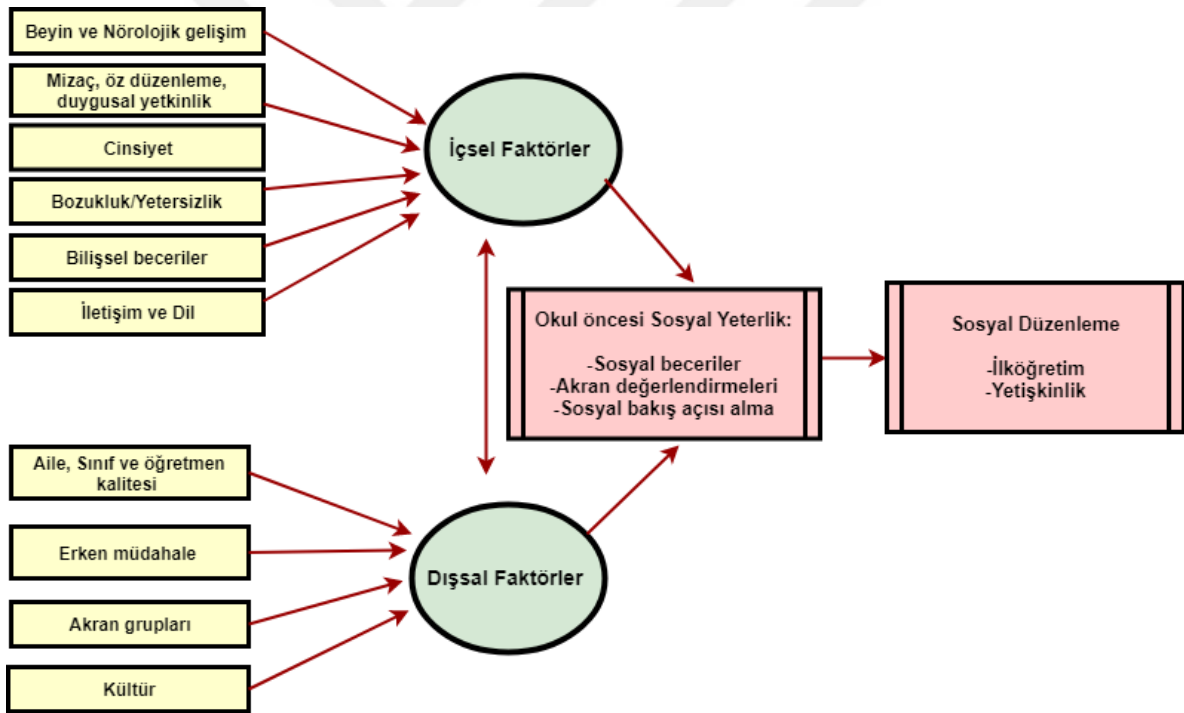
yapısının, alışkanlık, değer yargıları ve ahlaki yapısının temeli bu eğitimler ile oluşturulur (Darıca, 2011).

2.12. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çocukların sosyal yönden ve duygusal açıdan gelişiminde doğuştan gelen kalıtsal etmenler, yaşanılan çevre ve toplumsal kültür, ebeveyn davranışları, kardeşleri ve yaşıtlarıyla kurduğu ilişkiler, kurumlardaki uygulanan eğitim programları ve öğretmen tutum davranışları gibi farklı etmenler birlikte rol oynamaktadır (Ceylan, 2009; Karamanlı, 1998). Sosyal Yeterliği Etkileyen İçsel ve Dışsal Faktörler Şekil 8’de verilmektedir.

Şekil 8

Sosyal yeterliği etkileyen içsel ve dışsal faktörler (Brown, Odom & McConnell, 2008)



Şekil 8’de görüldüğü gibi sosyal beceri gelişimini etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, bireyin doğuştan getirdiği ve çoğunlukla değişmesi mümkün olmayan içsel faktörler olabileceği gibi bireyin çevresindeki ve değişmesi çoğunlukla mümkün dışsal faktörlerdir. İçsel ve dışsal faktörlerin etkilediği sosyal yeterlilik, sosyal becerileri, akran ilişkilerini ve sosyal ilişkileri etkilemektedir. Sosyal becerileri etkileyen

faktörler sadece okul öncesi dönemi etkilememekte, ilköğretim ve yetişkinlik döneminde de önemini sürdürmektedir (Brown ve diğerleri, 2008).

Beyin Gelişimi ve Nörolojik Gelişim: Döllenmeden hemen sonraki günler içinde beyin gelişimi başlayarak ve adolesan çağı süresince devam etmektedir. Gelişim seviyesi hayatın ilk yıllarında yani erken çocukluk döneminde en hızlı seviyededir (Özmert, 2006). Beyin ve nörolojik gelişim, çocuğun tüm davranışlarında ve sosyal beceri gelişiminde birincil öneme sahiptir (Kılıç, 2016).

Mizaç, Öz Düzenleme ve Duygusal Yetkinlik: Mizaç; günlük yaşantı içinde kişiye özgü, ani kızgınlık, canı sıkılmak, çabuk öfkelenme, haz duymak, neşelenme, hareketli ya da hareketsiz kalmak gibi hayati duygusal tepki ve tutumların nitelik ve nicelik yönünden değişmesidir (Aral, Baran, Bulut & Çimen, 2000). Farklı mizaç özelliklerine sahip çocuklar aynı grup içinde sahip oldukları farklı sosyal becerilerini sergileyebilmekte ve birbirlerinin sosyal becerilerini geliştirebilmektedir (Ceylan, 2009; Erten, 2012). Okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ile mizaç özelliklerinde yer alan duyguları kontrol etmek veya düzenlemek ile sosyal ortamlardaki davranışlar çocuğun anaokuluna uyumunda önemli bir role sahiptir (Diener & Kim, 2004).

Cinsiyet: Küçük yaşlardan itibaren sosyal beceriler cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Literatür incelendiğinde kız çocuklarının uyumlu ve sosyal beceriler yönünden daha gelişmiş olduğu, erkek çocukların ise isyankar, uyumsuz, saldırgan davranışlar sergiledikleri; kızların erkeklere göre daha fazla arkadaş sahibi olduğu görülmektedir (Deniz, 2003; Eisenberg ve diğerleri, 1997; Gülay, 2008; Oktay, 2007; Ostrove & Keating, 2004; Savi, 2008; Şehirli, 2007; Ünalı, 2010). Lakin sosyal beceriler konusunda uygulanan cinsiyet ayrımının asıl kaynağının cinsiyet ile alakalı biyolojik etmenlerden mi yoksa toplumun yüklediği rollerin farklılığından mı kaynaklandığı üzerinde tartışılan bir konudur. Çünkü toplumda kız ve erkek çocuklarından beklentiler, kız ve erkek

çocukların davranışlarına ve isteklerine olan tepkiler değişiklik göstermektedir (Avcıoğlu, 2007).

Bozukluk / Yetersizlik: Herhangi bir yetersizliğe sahip olan çocukların sosyal yetersizlik yaşadığı, gelişimsel güçlükleri olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin gelişimsel güçlükleri olan okul öncesi çocuklarından daha iyi düzeyde olduğunu belirlenmiştir (McConnell & Odom, 1999).

Bilişsel Beceriler: Sosyal beceri de birçok beceri gibi yetenek ve kapasite bilişsel becerilerden etkilenmektedir. Genel bilişsel yetenek sosyal yetkinlik üzerinde etkiye sahiptir. Çocuklar büyüyüp bilişsel becerileri olgunlaştıkça arkadaşlarıyla sosyal becerilerini kullanabilir hale gelirler (Kılıç, 2016). Yapılan araştırmalar sonucunda çocuklardaki bilişsel yeteneklerle sosyal beceriler arasında doğru orantılı bir ilişki bulunduğu ve sosyal becerileri yordama işleminde de bilişsel gelişimin etkisi görülmektedir (Koçak, Pınarcık & Ergin, 2015).

İletişim ve Dil Becerileri: Çocuğun akranlarıyla kurduğu olumlu iletişim becerileri, çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte akran ilişkilerindeki iletişim problemleri ileriki yıllardaki sosyal yeterlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir (Karayılmaz, 2008).

Aile, Sınıf ve Öğretmen Kalitesi: Sosyal becerilerin sağlıklı bir şekilde gelişimi duygusal, dengeli ve sosyal bağların kuvvetli olduğu ailede güven duygusu, ilgi ve şefkat içinde yetişen çocukların gerekli deneyimleri elde edebilmeleri ile mümkündür (Artan & Bayhan, 2014). Okul öncesi eğitim dönemi; çocuğun diğerlerini taklit etme, model alma eğiliminin en yüksek olduğu evredir. Bu nedenle olumlu sosyal becerilerin kazanılmasında ebeveynnin uygun rol modeli olması oldukça önemlidir (Avcı, 2006; Başal, 2012; Çağdaş, 2015; Kırkıncıoğlu, 1999; Işık, 2007; Yavuzer, 2016; Yavuzer, 2019a). Ailenin etkileri ilerleyen bölümlerde daha detaylı olarak açıklanacaktır.

Çocukların devam ettikleri okul öncesi kurumlarının fiziksel çevre kalitesi, sınıfın ortamı ve çocuğun öğretmenle ilişki ve etkileşim kalitesi çocuğun sosyal becerilerini etkileyebilir. İyi yapılandırılmış ve iyi uygulanmış erken çocukluk müfredatı çocukların olumlu sosyal davranış göstermelerini artırmaktadır (Brown ve diğerleri, 2008).

Erken Müdahale: Sosyal beceri eksikliği olan ve bu nedenle akranları tarafından reddedilen çocuklar, yalnızlık duygusu hissetmekte ve olumsuz sosyal davranışlar sergileyebilmektedir (Asher & Paquette, 2003; Crick ve diğerleri, 1997). Bu nedenle erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal güçlüklerin anlaşılması ve bu güçlükleri gidermek çocuğun gelecekteki yaşantısı açısından kritik bir rol oynamaktadır (Reicher, 2010).

Akran Grupları: Çocuğun sosyal gelişiminde aile ortamı dışında edindiği tecrübeleri önemli bir yere sahiptir (Katz & McClellan, 1991). Çocuklar, kendileriyle eşit güç ve konumda olan yaşlılarına karşı yetişkin bireylerle olan ilişkilerine kıyasla daha samimi ve rahat tavırlar sergilemektedirler (Gülay & Akman, 2009). Onun yaşlılarıyla kurduğu pozitif ilişkiler, sosyal gelişimine destek olurken kurulan olumsuz ilişkiler veya eksiklikler, çocuğun ilerleyen yaşlarında sosyal yeterlik konusunda sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Karayılmaz, 2008). Ayrıca akranları, çocuğun bilgi kaynağı konumunda olduğundan dolayı çocuğa akran grupları vasıtasıyla sosyal beceriler verilebilir ve geliştirilebilir (Jalongo, 2006; McEvoy & Odom, 1996).

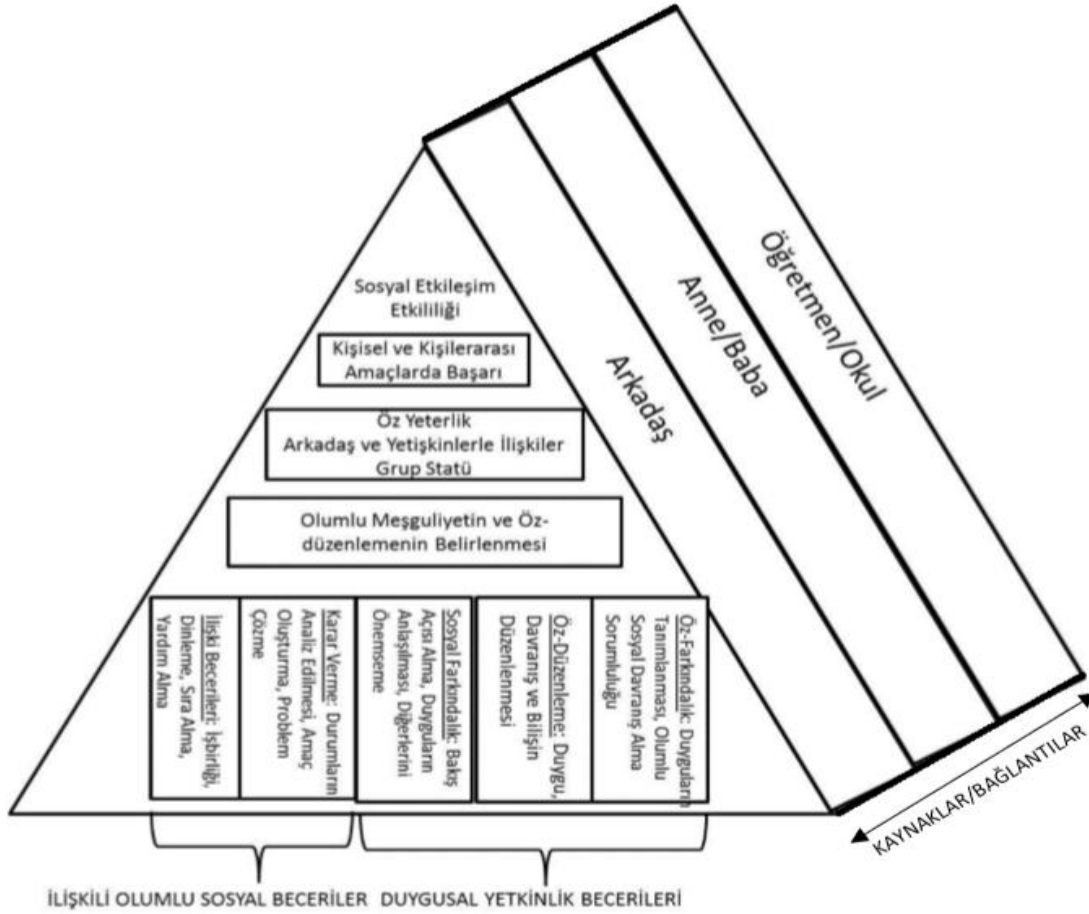
Kültür: Sosyal yeterlilik kavramının her kültürde farklı şekillerde tanımı yapıp yorumlanabilmektedir. Herhangi bir kültürde akran kabulü olarak toplumsal davranış başka bir kültürde değişik manaya gelebilmektedir (Trawick-Smith, 2013). Kültür, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey gibi durumlardan kaynaklı davranışlar, çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır (Kılıç, 2016).

Sosyal becerileri etkileyen faktörler ile ilgili bir diğer çalışma da Rose-Krasnor tarafından 1997 yılında yapılmıştır. Sosyal yeterlilik ile ilgili yapılan çalışmaları gözden

geçirdiği ve analiz ettiği çalışmasında Rose-Krasnor, “sosyal yetkinlik prizması” adını verdiği bir model ileri sürmüştür. Denham ve diğerleri’nin 2012 yılında tekrar şekillendirdiği sosyal yetkinlik prizmasında sosyal becerileri etkileyen faktörler Şekil 9’da verilmiştir:

Şekil 9

Denham ve diğerleri’ne (2012) göre sosyal becerilerin bileşenleri



Şekil 9’da görüldüğü gibi bu modelde sosyal yeterlilik, sosyal etkileşim etkililiği olarak belirtilmektedir ve prizmanın en tepesinde yer almıştır. Bu modele göre sosyal yeterlilik sadece bireysel faktörlerden etkilenmez, farklı davranışlar sonucunda farklı insanların oluşturduğu sosyal çevreden alınan geri bildirimler ışığında oluşur. Öz yeterlilik, prizmanın ortasında yer alır; yetişkinlerle ve akranlarla kurulan iletişimin kalitesi, grup koşulları gibi özellikler yer almaktadır. Duyguların tanımlanması, olumlu sosyal davranış alma sorumluluğunun oluşturduğu öz farkındalık; duygu, davranış ve bilişin düzenlenmesinin

oluşturduğu öz düzenleme; bakış açısı alma, duyguların anlaşılması, diğerlerini önemsemenin oluşturduğu sosyal farkındalık; durumların analiz edilmesi, amaç oluşturma, problem çözmenin oluşturduğu karar verme; iş birliği, dinleme, sıra alma, yardım almanın oluşturduğu ilişki becerileri ise prizmanın en altında yer almaktadır. Öz farkındalık, öz düzenleme, sosyal farkındalık duygusal yetkinlik becerileri; karar verme ve ilişki becerileri de olumlu sosyal becerileri oluşturmaktadır ve bu beceriler kaynaklar / bağlantılar diye adlandırılan öğretmen, okul, ebeveyn ve arkadaşlarla ilişkiler ile deneyimlenmektedir (Denham ve diğerleri, 2012; Rose-Krasnor, 1997; Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Kalıtımın ve çevresel faktörlerin çocuğun sosyal beceri gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüş olmaktadır. Bu etkenler dışında çocuklarda sosyal beceri gelişimini çocuğun yaşı, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzeyi ve kitle iletişim araçları gibi faktörler de etkileyebilmektedir (Erbay, 2008; Erdoğan & Uçukoğlu, 2011; Gültekin, 2008; Günindi, 2008; Karayılmaz, 2008; Kılıç, 2016; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2009; Kırkıncıoğlu, 1999; Oktay, 2007; Yavuzer, 2016). Çocuğun sağlıklı bir şekilde sosyal beceri kazanımı, bilhassa okul öncesi evrede uygulamaya konulacak sosyal beceri programları sayesinde mümkün olabilir ve bu programlar oluşturulurken sosyal beceriyi etkileyen faktörler göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

2.13. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığı, yetersiz akran ilişkilerinin olması gibi sorunlar sosyal ilişki becerilerini öğretmek üzere eğitim programlarının hazırlanmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir (Kurtulan, 2015). Sosyal beceri yetersizlik durumu gözlenen çocuklara çabuk müdahale edilmediğinde bu çocuklarda davranış bozukluğu ve antisosyal davranışlar görülmekte ve bu da direkt olarak onun akademik başarısına ve sosyal hayatına etki etmektedir. Bu bağlamda okul öncesi süreçte uygulanacak sosyal beceri eğitim programları, ilerleyen zamanlarda karşılaşılabilecek olası sosyal sorunların önüne geçme bakımından önemli

etkisi bulunmaktadır. Doğumdan altı yaşa kadarki dönemde sosyal becerileri yeteri seviyede edinmeyen çocuklar, yaşamları süresince problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler (Cartledge & Milburn, 1983; Caldarella & Merrell, 1997; Katz & McClellan, 1991; Rocha-Decker, 2004).

Sosyal becerileri bakımından yetersiz olan çocuklar; yetişkinlik yıllarında sosyal ilişkilerinde, eğitim hayatında ve mesleki kariyerinde değişik sorunlar ve zorluklar içinde kalabilmektedir (DeRosier & Lloyd, 2011; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009; Perren & Alsaker, 2006; Salmivalli, 2010).

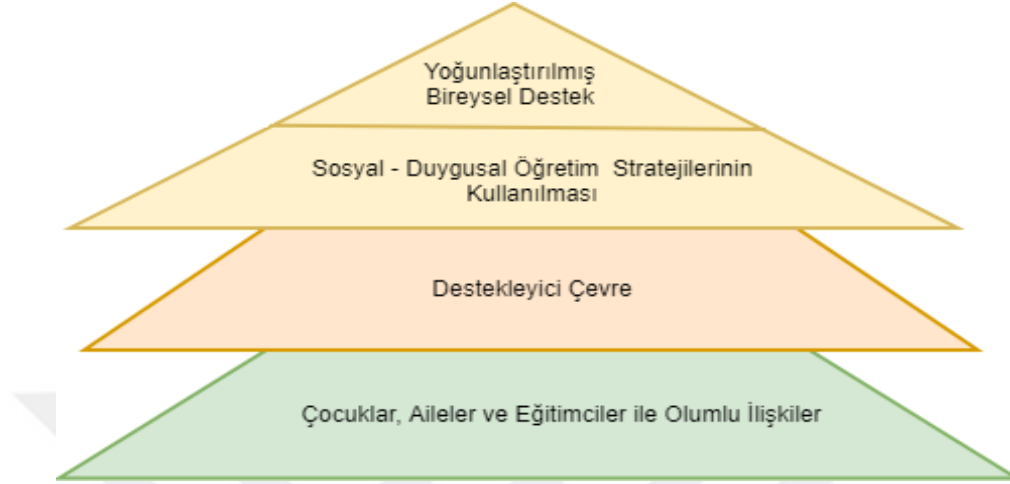
Çocuklar sosyal becerileri, sosyal becerileri öğrenmek için yeterince imkana sahip olmadıkları ya da sosyal becerilere sahip olmalarına rağmen bazı durumlarda becerilerini göstermekten korkmaları nedeniyle gösteremiyor olabilmektedirler. Sosyal beceri eğitiminde amaç çocukların etkileşim becerilerini geliştirmek, içinde yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve yaşam kalitelerini artırmaktır (Çelik, 2007).

Sosyal beceri programıyla sosyal nitelikli duygusal davranışların geliştirilmesi çocuğun, sağlıklı sosyal ilişkiler içinde olma, gündelik hayatında karşısına çıkan problemlere çözüm bulma, gelişim ve büyüme aşamasında karmaşık durumlara uyum, farkındalık, düşünmeksizin davranışlarda bulunmama, iş birliğine açıklık, canlı / cansızlara şefkat gösterme, empatinin, okul hazır bulunuşluk düzeyinin ve okul başarısının artması gibi olumlu etkileri olmaktadır (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ve Strain (2003) çocuklarda sosyal-duygusal gelişimi merkeze alan bir öğretim modeli oluşturmuşlar ve adına Öğretim Piramidi (The Teaching Pyramid) adını vermişlerdir. Öğretim Piramidinin şekil ile gösterimi Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 10

Çocuklarda problem davranışları önlemek için oluşturulan öğretim piramidi (Fox ve diğerleri, 2003:49)



Şekil 10’da görülen piramide göre çocuklar ebeveynleri ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurar ve destekleyici bir çevrede büyürlerse, sosyal becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesi için sosyal-duygusal öğretim stratejileri kullanılırsa ve çocuklara yoğunlaştırılmış bireysel destek verilirse çocukların problem davranışları önlenabilir ve sosyal becerileri geliştirilebilir (Fox ve diğerleri, 2003; Powell, Dunlap & Fox, 2006).

Westwood (1993) tarafından ise altı basamaklı bir sosyal beceri öğretim modeli ortaya konulmuştur. Bu modelin ilk basamağında kazandırılacak olan becerinin tanımının yapılması yer alırken ve bu becerinin kazanılması durumunda ne bakımdan önem arz ettiği, kurulabilecek etkileşimde bu becerinin sağlayacağı yarar açıklanmaktadır. İkinci basamak, öğretim programındaki çocuklara model eşliğinde söz konusu becerinin gösterildiği aşamadır. Üçüncü basamağa gelindiğinde hazırlanan uygun ortamda çocuğa izletilen beceriyi göstermesi beklenir. Dördüncü basamak, çocuğun sosyal beceri seviyesi ve öğretimiyle alakalı olarak çocuğa geri bildirimin sağlandığı adımdır. Beşinci basamak, çocuğa öğretilen becerileri ve kazandırılan davranışları uygulamaya koyabilmesi için olanak sağlanan

aşamadır. Son basamakta da çocuğun sergilediği davranışlar gözlenir ve sosyal becerileri kazandıkça motive amaçlı pekiştireçler verilmektedir.

Çocuğun sosyal ortamda başarılı olmasına yardımcı olan sosyal beceri davranışları ancak bir plan çerçevesinde hazırlanan program ile mümkün olabilir. Bu tarz bir programın hazırlığı sırasında toplumsal yapı ve çocuğun gereksinimleri göz önünde tutularak bireysel farklılıklar unutulmamalı ve gerekli durumlarda etkinlikleri değiştirme yoluna gidilmelidir (Brodeski & Hembrough, 2007). Sosyal beceri eksikliklerinde yaş, cinsiyet ve özel gereksinimli olma durumunun da belirleyiciler arasında olduğu söylenmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Okul öncesi öğretmenin becerileri de sosyal beceri eğitim programının başarısını etkileyen önemli faktörlerdendir. Programın içerdiği yöntemleri uygun ve başarılı bir biçimde kullanabilen bir öğretmenin, tüm çocukların eğitime katılımını sağlayabilmesi, eğitim sürecinde çocukların kendilerini rahat hissetmelerine ve birbiri ile olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yönetebilmelerine yardımcı olması programın başarısını doğrudan olumlu olarak etkilemektedir (Çetin ve diğerleri, 2003).

Öğretmenlerin kuralları oluştururken saygı çerçevesinde oluşturması, çocuklar o yaş grubunda model alarak öğrendikleri için çocuklara nasıl davranacakları, nasıl konuşacakları konusunda yol gösterici olmaları, çocuklardaki olumlu davranışları desteklemeleri, sınıfta demokratik bir ortam kurmaları, çocukların bir davranışın neden yanlış olduğunu anlayarak kendini kontrol etme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri, çocuklarla bireysel görüşmeler yaparak danışmanlık becerisini kullanmaları öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi açısından hayati önem taşımaktadır (Alisinanoğlu & Özbey, 2011).

Sosyal beceri eğitimlerinde hikaye ve gerçek yaşanmış öyküler anlatma, bilgi verme, tartışma, model olma, canlandırma / rol oynama, dönüt vermek, oyun ve ev etkinlikleri gibi yöntemler kullanılabilir (Çetin ve diğerleri, 2003). Ayrıca çocuklara sorumluluk

verilmeli ve çocuk sorumluluğunu yerine getirdiğinde ödüllendirilmelidir ancak maddi ödül verilmemesine, “Aferin” demek veya alkışlamak gibi maddi olmayan ödüller verilmesine dikkat edilmelidir (Başal, 2012).

Webster-Stratton (2012) ise öğretmenlerin, çocuk ve ebeveynlerin arasında gerçekleşen ilişkilerin destekleyici mahiyette olabilmesi için teşvik edici olduğu, sınıf ortamında araştırmaya dayalı sınıf yönetim stratejilerinin kullanıldığı, çocukların öğrenme hedeflerini bireysel hale getirildiği, çocuklara destek olmaya erken yaşlarda başlanıldığı ve güvenli bir ortamda öğretim verildiği ve yeni destekleyici ağlar geliştirildiği takdirde sosyal beceri programının başarıya ulaşabileceğini belirtmektedir.

Ebeveynler, sosyal beceri programlarının tamamlayıcı parçalarıdır. Bu nedenle ebeveynler program hedefleri hakkında bilgilendirilmeli, ebeveynlerin öğretimi desteklemeleri sağlanmalıdır. Ebeveynler programın amacını, uygulama sürecini ve yöntemleri bilirlerse yanlış anlaşılmanın yaşanmasının önüne geçilir. Beceri öğretiminde öğretmen ve ailenin iş birliği içinde çalışması sosyal beceri programının başarısını artıracaktır (McGinnis, 2012).

2.14. Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri

Sosyal becerileri ölçmek için eskiden yeterli araç bulunmazken günümüzde sosyal becerileri ölçmek için çok sayıda araç vardır ve bu araçlar vasıtasıyla sosyal beceriler sayısal olarak ölçümü yapılabileceği gibi sözlü olmayan davranışlar da ölçülmesi de mümkündür (Butow & Holman, 1986).

Sosyal becerileri değerlendirirken kullanılan araçlara göre belirlenen formal ya da informal olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da sosyal becerilerin değerlendirilmesi aşamasında sıklıkla kullanılan mühim yaklaşımlardır. Formal yaklaşım, sosyal becerileri nicel yönden değerlendirme yöntemi kullanılan dereceli ölçekler ve kontrol listelerinden oluşmaktadır. İnfomal değerlendirme de bire bir görüşme, sosyometri, rol

paylaşımı ve gözlem gibi değerlendirme yöntemlerini içine almaktadır (K. L. Elksnin & N. Elksnin, 1995).

Formal değerlendirme yöntemleri kapsamında öğrencilerin sosyal içerikli davranışlarını tespit etmek maksadıyla geliştirilmiş çeşitli ölçekler, çocuğu izleyip gözleyebilme imkanı olan yetişkin bireylerce doldurulabilir. Bu ölçekler, aynı zamanda çocuğun başkalarına göre kendi durumunu değerlendirmesine ve böylece kendi değerlendirmelerinin farkına varmalarına yardımcı olabilir (Bacanlı, 2012). Formal değerlendirme yöntemlerinde yer alan dereceleme ölçekleri ve kontrol listeleri; öğretmenler, aile bireyleri, arkadaş ve hedef kişiyle ilgili olabilmekte ve sayılarla ifade edildiği için davranışın görülme sıklığı hakkında da bilgi sahibi olunabilir (K. L. Elksnin & N. Elksnin, 1995).

İnformal değerlendirme yöntemleri kapsamında olan sosyometri tekniği sosyal sorunları olan çocukları tespit etmek için rehberlik ve sınıf öğretmenleri tarafından sıklıkla sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Görüşme, rol oyunları ve davranışın gözlenmesi gibi informal sosyal beceri değerlendirme yaklaşımında kullanılan diğer yöntemlerdendir (Bacanlı, 2012; K. L. Elksnin & N. Elksnin, 1995).

Dowrick'e (1986) göre sosyal beceri alanında yapılan değerlendirmenin iki amacı vardır. Bunlardan ilki, sosyal beceri eğitimi programının etkilerini ortaya koymak, diğeri ise sosyal beceri eğitimi programının uygulayamaya geçirilmesi adına çocuğa verilmesi gerekli olan becerileri tespit etmek ve sayılarını sınırlandırmaktır, bu amaçlardan birincisi, araştırmacılar için diğeryse uygulamacılar için önem taşımaktadır (Çetin ve diğerleri, 2003).

Avcioğlu (2009) tarafından sosyal becerileri değerlendirmede yararlanılan yöntem ve teknikler; mülakat, gözlem, öz değerlendirme, sosyometri ve davranış derecelendirme ölçekleri olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. McFall'a (1982) göre ise sosyal becerileri değerlendirirken başvurulacak dört temel yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler:

1. *Kağıt-kalemle kendini değerlendirme:* Kullanılan yöntemler arasında en yaygındır, doğru cevaplama-yanlış cevaplama veya likert tipi dereceleme ölçekleri kullanılabilir.
2. *Davranışsal rol oynama:* Sosyal becerileri değerlendirme yöntemleri arasında en sık kullanılanlardandır ve bu yöntemle kişinin gerçek hayatta benzer olan durumlarda gösterdiğini sandığı davranışlarla alakalı çıkarımlarda bulunur ve performans kayıt aygıtına veya videoya kaydı yapılır. Rol oynama sırasında yansıtılan becerilerden her biri, alanında bir uzman tarafından değerlendirilir ve bir puan verilerek değerlendirme yapılır.
3. *Yarı doğal performansın gözlenmesi:* Yarı doğal yöntem, kişinin bireysel özelliklerinin geçerli bir yansıması olduğu düşünülerek tüm insanlar arası ilişkilerde insicamlı ve önceden kestirilebilir bireysel performansı gösterdiği düşünüldüğü için kişinin sosyal beceri seviyesini değerlendirebilmek için kullanılmaktadır ancak çok nadiren tercih edilmektedir.
4. *Başkalarının önemli değerlendirmeleri:* Çocuğun çevresindeki kişilerden, gündelik davranışlarında yer alan sosyal becerilerini değerlendirmelerini istemek, kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Bu yönteme örnek olarak akran değerlendirme, sosyometri verilebilir.

Bacanlı (2012) tarafından sosyal becerilerin ölçümünde yararlanılan teknikler davranışsal görüşme, kendini rapor ölçümleri, davranışsal gözlem ve diğer teknikler olarak dört kategoriye ayrılmıştır. Bunlar:

1. *Davranışsal görüşme:* Bire bir görüşme şeklinde bireyin geçmiş yaşantısı hakkında bilgi edinilmesi uygulamasıdır.
2. *Kendini rapor ölçümleri:* Bireyin sosyal beceri değerlendirmesinde kendine ait özellikleri kaydettiği yöntemlere karşılık gelmektedir.

3. *Davranışsal gözlem:* Ebeveyn, öğretmen, uzman gibi bireyi değişik ortam ve şartlarda gözlemleyebilen kişiler, bireyin sosyal becerilerini değerlendirerek o kişi hakkında hazırlanan rapor ve ifadelerini belirtmektedirler.
4. *Diğer teknikler:* Son kategoride etkileşim kayıtları ve sosyometrinin yer aldığı diğer teknikler bulunmaktadır.

2.15. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları

Hayatın ilk dönemlerinde yuva ve aile ortamı, çocukların sosyal çevrelerinin ilkinin oluşturduğu için çok önemlidir. Çocukların yaşamlarına ait ilk tecrübelerine ebeveynleri kılavuzluk etmektedir. Çocuğun sonraki yıllardaki hayatında ailedeki üyelerle, yaşlılarıyla veya başka kişilerle sağlıklı ve etkili ilişkiler kurabilmesinde ebeveynlerin tutum ve tavırları etkilidir (Ekşi, 1990). Ebeveyn tutumları, ebeveynlerin, çocuklarının kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine etki edecek olumlu veya olumsuz tepkilerde bulunması olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2019a). Ebeveynnin çocuk yetiştirirken gösterdiği tutum ve davranışlar, bireyin yaşamı süresince davranışlarını etkilediği gibi birey için rol model oluşturmaktadır (Demircioğlu, 2012).

Ebeveyn tutumları kendi aralarında dengeyi korursa aile üyeleri arasındaki ilişki de o kadar sağlıklı olur (Yavuzer, 2011). Yapılan araştırmalarda davranış problemi olan çocukların annelerinin, çocuklarıyla ilişkilerinde dengesiz ve negatif bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir (Turan, 2004). Patterson, DeBaryshe ve Ramsey (1989), aşırı disiplinli olan ya da fazla serbest davranan, sevecen ve şefkatli bir ortamı yakalayamayan ebeveynlerin içinde yetişmeyen çocukların okula başladıkları dönemlerde sorunlu davranışlar gösterebileceklerini, yaşadıkları problemlerde saldırgan davranışlarla problemi çözmeye çalışacaklarını, bütün yaşamları boyunca da bu alışkanlıklarını devam ettireceklerini belirtmiştir (akt. Alisinanoğlu & Özbey, 2011).

Ebeveynlerin birçoğu ebeveyn olma rolünün yanı sıra çok sayıda sorumluluk ve görev getirmekte, ebeveynlerin bu görev ve sorumlulukları yaparkenki tutumları farklılık göstermektedir. Tutumların kendi içerisinde farklılık taşıması farklı kişilik özelliklerine sahip çocukların yetişmesine yol açabilir. Çocuk büyütme hususunda her ebeveynlerin kendine has bir tarza ve bu tarza göre farklı tutumlara sahiptir (Yavuzer, 2019c).

Ebeveynlerin tutumlarını etkileyen faktörleri açıklayan çok sayıda görüş bulunmaktadır. Örneğin, Psikoanalitik Kuram'da Freud'a göre gelişim dönemlerinde hassas bölgelere dair gerçekleşen haz durumlarının yoğunluğu veya yetersizliği bu dönemde kalma ile sonuçlanmaktadır ve aşırı ya da yetersiz haz yaşantılarının başlıca sebeplerinden birisi de ebeveyn tutumlarıdır. Sosyal öğrenme kuramında ise bütün tutumlar gibi ailenin çocuklarına olan tutumu da aslında öğrenmenin bir ürünüdür. Ebeveyn tutumlarındaki çeşitlilik genellikle ebeveynlerin çocukluklarında yaşadıkları anılarla ve kendi ebeveynlerinin davranış şekillerinden etkilendiği belirtilir (Derman & Başal, 2013). Mızrakçı'ya (1994) göre bu görüşleri Organizmik, Mekanik ve Sistem olmak üzere üç model altında sınıflandırmak mümkündür. Ebeveyn tutumları modelleri ve modellerin altında yer alan kuramlar kısaca aşağıdaki Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4

Ebeveyn tutumları modelleri ve kuramlar

Modeller	Modelin Savunduğu Görüş	Kuramlar	Kuramın Savunduğu Görüş
Organizmik Model	Organizmik modelde insanın gelişimine odaklanılarak, insanın her bir gelişim evresinde sağlıklı bir	Psikoanalitik Kuram	Psikoanalitik kurama göre benlik gelişimi ebeveynlerle gerçekleşen özdeşimle oluşmakta, ebeveynlerin davranış ve değerlerinin küçükken benimsenmesiyle çocuğun gelecek

	şekilde ilerlemesi ve gelişmesinin önemi vurgulanmıştır.		yıllarda kendi çocuğuna karşı aynı tutum ve davranışlar içine girebileceğini belirtmektedir.
		Bilişsel Kuram	Piaget'in kuramına göre, ebeveynlerin çocuk gelişimi evreleri hususundaki bilgi ve beceri düzeylerinin, çocuklarına yönelik tutumlarına etkisinin olacağı düşünülmektedir.
Mekanik Model	Ailesel ve çevresel şartların, kişilerin tutum ve davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.	Sosyal Öğrenme Kuramı	Çocuklar ebeveynlerini bilhassa da hem cins ebeveyni model almakta ve ilerleyen yaşlarda ebeveyn olduklarında, çocuklarına aynı tavır, davranış ve değer yargılarını segilerler.
Sistem Modeli	İnsan gelişiminin psikolojik ve sosyal sistemlerin kaynaşması yoluyla oluştuğu fikrini temel alır. Bu modele göre insan ve çevre unsurları sürekli ilişki halindedir. Bu ilişkide insan dengeli davranma eğilimindedir. Bu	Dialektik Kuram	Dialektik kuramcılar aile ve eğitim kurumlarının çocuğu etkilerken, aynı zamanda çocuktan etkilendiği görüşünü savunup, ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleşen ilişkinin sadece birebir ebeveynyle ilişki boyutunda değil, çocuğun ailesiyle ilişkili olan bütün çevre etkenleri ile incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.
		Etkileşim Kuramı	Maccoby ve Martin'e göre aile, üyelerinin özelliklerinin toplamı değil

eğilim ömür boyu sürecektir.	de, bu özelliklerin bir araya geldikten sonra birbirleriyle etkileşim sonucu oluşan entegre bir sistem olduğunu, ebevenlerin çocuklarının tutum ve davranışlarını biçimlendirmeye çalışırken, kendilerine ait davranışları da çocuklarına göre biçimlendirdikleri görüşünü savunmaktadırlar.
Ekolojik Kuram	Ekolojik kuramda gelişen insan ile değişen çevrenin sürekli etkileşimini ve şartların doğal haliyle korunması gerektiği görüşünü savunmaktadırlar.

Tablo 4'te görüldüğü gibi ebeveyn tutumlarını açıklamak için Psikoanalitik Kuram ve Bilişsel Kuramın bulunduğu Organizmik Model, Sosyal Öğrenme Kuramının olduğu Mekanik Model ile Dialektik Kuram, Etkileşim Kuramı ve Ekolojik Kuramın yer aldığı Sistem Kuramı yer almaktadır. Ebeveyn tutumlarının nasıl şekillendiğini açıklamaya çalışan bu kuramlar, ebeveyn tutumlarını sınıflandırma çalışmalarına da katkı sağlamıştır.

Ebeveynlerin doğasını tanımlama çabasıyla araştırmacılar tarafından çok farklı ebeveyn özelliği oluşturmuşlar ve farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan bazılarının kronolojik sıralaması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

1931'den bu yana yayınlanan bazı ebeveynlik örüntülerinin kronolojik listesi (Holden & Miller, 1999)

Araştırmacılar	Özellikler
Levy (1931, 1943)	Aşırı koruyucu

Watson (1934)	Gevşek X katı ev eğitimi
Hattick ve Stowell (1936)	Çocuğu bebekleştirme, zorlama veya uygun davranış
Baldwin, Kalhorn ve Breese (1945)	Reddedici, ilgisiz veya kabullenici
Lafore (1945)	Diktatörler, işbirlikçiler, ihmalciler veya tavizciler
Crandall ve Preston (1955)	Duyarlı, daha az duyarlı, yetersiz duyarlı veya aşırı duyarlı
Schaefer (1959)	Kabullenici, aşırı izin verici, koruyucu-izin verici, aşırı koruyucu, sahiplenici, otoriter-diktatör, talepkar antagonistik, reddedici, ilgisiz, kopuk, özgürlük, demokratik, işbirlikçi
Moulton, Burnstein, Liberty ve Altuchner (1966)	Anne disiplin baskınlığı X baba disiplin baskınlığı ve Yüksek X düşük duygulanım
Ainsworth, Bell ve Slayton (1971)	Duyarlı X duyarsız
Baumrind (1971)	Otoriter, Demokratik, izin verici (ve diğer alt boyutlar)
Martin (1981)	İlgili X özerk
Koch, Chandler, Harder ve Paget (1982)	Bastırma, İnkâr, Mantiğa bürüme, Yer değırtirme veya Yansıtma (ebeveyn savunma tarzları)
Pulkkinen (1982)	Çocuk X ebeveyn merkezli, rehberli X bencil davranış
Mussen ve diğerleri (1984)	İzin verici tutum, reddedici tutum, aşırı korumacı tutum ve aşırı titiz tutum
Abelman (1985)	Zorlayıcı X duyarlı disiplin
Sameroff ve Freil (1985)	Ebeveyn düşüncelerinin simbiyotik, kalıpcı, telafi

	edici, çok yönlü düzeyleri
Raphael-Leff (1986)	Kolaylatıcı X düzenleyici
Metcalf ve Gaier (1987)	Aşırı gayret gösteren, aşırı koruyucu, ilgisiz, çatışmalı
McCord (1988)	Saldırgan, saldırgan olmayan veya cezalandırıcı

Tablo 5’te görüldüğü gibi ebeveyn özellikleri sınıflandırmalarında Levy’nin farklı ebeveynlerin özellikleri ve çocuklarının davranışları ile ilişkisinin araştırılması ile ilgili çalışmaları bir temel oluşturmuş, bu sınıflandırmalara yıllar geçtikçe yenileri eklenmiştir (Karabulut Demir, 2007).

Mussen ve diğerleri (1984), ebeveynlerin tutumlarını izin verici tutum, reddedici tutum, aşırı korumacı tutum ve aşırı titiz tutum olmak üzere dört farklı ebeveyn tutumu tanımlayarak açıklamıştır. İzin verici tutuma sahip olan anne, çocuğunun bağımsız davranışları kazanacağı bir çevre oluşturarak doğru tepkileri zamanında ödüllendirip çocuğunu yüreklendirmektedir. Reddedici tutum içindeki anneler, bebeklerine karşı öfke duyarlar ve çocukları sınırlarını ihlal ettiğinde onları cezalandırırlar, reddedici annelerin çocukları güçlü bağlar geliştirmekte zorlanmaktadırlar. Aşırı korumacı tutum sergileyen anneler, çocuğunun zamanla artan bağımsız hareketlerini kendi otoritesine ve çocuğunun kendisine aitliğine bir gözdağı olarak algılayarak çocuğun bağımsız davranışlarına sınırlama getirmeye çalışmaktadırlar. Aşırı titiz olan anneler de evde var olan düzen ve tertip hususunda çok endişeli oldukları için çocuklarının gelişigüzel davranışlarını kısıtlayabilmektedirler.

Baumrind (1971) ebeveyn tutum kavramını, ebeveynlerin sahip olduğu değerler, inançlar ve göstermiş oldukları davranışlar olarak tanımlayarak ebeveyn tutumlarının ebeveyn kontrolü, ebeveyn çocuk iletişiminde açıklık, olgunluk beklentisi ve bakım-destek olmak üzere 4 boyutu olduğunu belirlemiştir. Anne kontrol boyutu, ebeveynlerce getirilen kurallara çocukların uymak mecburiyetinde oldukları oranını; ebeveyn çocuk iletişimindeki açıklık,

ebeveynlerin alınacak kararlarda çocukların görüşlerine ve düşüncelerine gösterdiklerini saygı düzeyini; olgunluk beklentisi, ebeveynlerin çocuklarını zihinsel, sosyal ve duygusal alanda başarılı olmaları için teşvik ettikme derecelerini; bakım-destek boyutu ise ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenirken onlarla etkileşim halindeyken yakın ve sıcak davranma seviyesini göstermektedir. Baumrind, ebeveyn tutumları ile ilgili analizleri sonucunda bu dört boyutun birleşimlerine dayanarak yetkin (authoritative), otoriter (authoritarian) ve izin verici (permissive) olmak üzere üç farklı ana babalık tutumu olduğunu belirtmiş, izin verici ana babalığı “çocuğun üzerinde baskı kurmak istemeyen” ve “sorumluluktan kaçan olarak” ikiye ayırmıştır.

Tablo 6

Baumrind'in (1971) ebeveyn tutumları modeli

	Kontrol		Açık İletişim		Olgunluk Beklentisi		Bakım	
	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
Otoriter	X			X	X			X
Demokratik	X		X		X		X	
İzin Verici		X	X			X	X	

Y: Yüksek D: Düşük

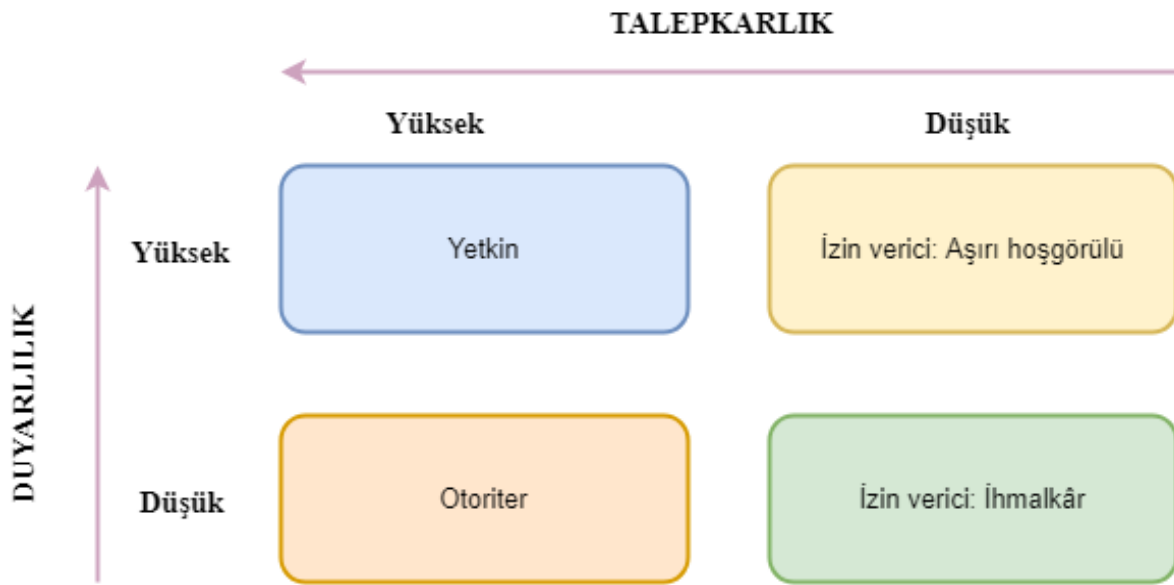
Tablo 6 incelendiğinde kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında yüksek, açık iletişim ve bakım boyutlarında düşük derecede sahip olan ebeveynler otoriter, bütün boyutlardaki özelliklere yüksek derecede sahip olan ebeveynler demokratik, kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarına düşük, açık iletişim ve bakım boyutlarına yüksek derecede sahip olan ebeveynler ise izin verici olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2000).

Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in sınıflamasının “talepkarlık” ve “duyarlılık” boyutlarını ikili matris içerisinde göstermiştir. Baumrind, izin verici ana babalığı “aşırı

hoşgörülü” ve “ihmkar” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Talepkarlığın yüksek olması, çocuktan beklenen davranışlar için yüksek hedeflerin konulması ve çocuğun gelişim özelliklerine uygun disiplin yöntemlerinin kullanılması; düşük olması ise ebeveynlerin çocuk üzerinde herhangi bir kontrolünün olmaması anlamına gelmektedir. Yüksek duyarlılık ise çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak çocukla sıcak ve açık bir iletişim kurulması, düşük ilgi çocuğun ihtiyaçlarını dikkate almayıp çocukla ilgilenilmemesi olarak açıklanmaktadır. Maccoby ve Martin’in matrisi aşağıda Şekil 11’de gösterilmiştir (Pellerin, 2005):

Şekil 11

Maccoby ve Martin’in matrisi



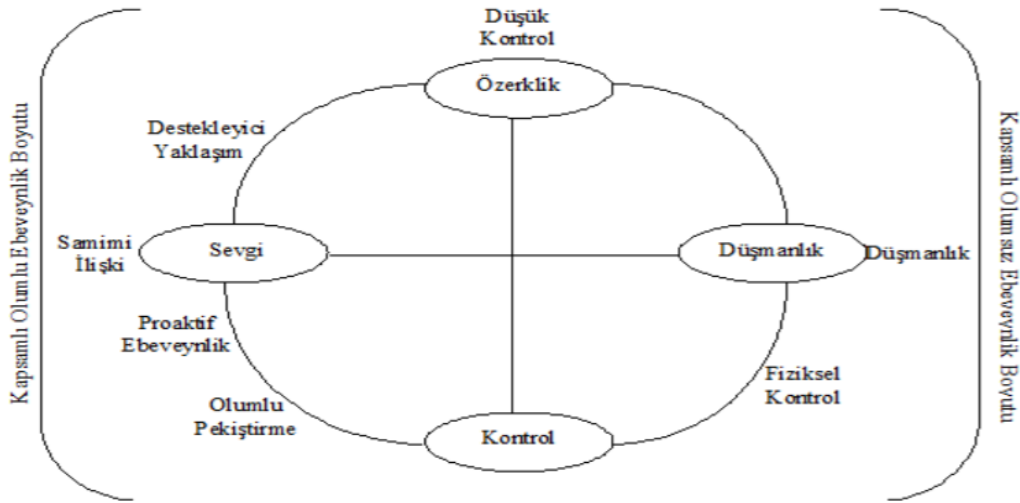
Şekil 11’de görüldüğü gibi Maccoby ve Martin (1983) ebeveyn tutumlarını, duyarlılık ve talepkarlık / kontrol olmak üzere iki boyut açısından ele aldıkları matrislerinde duyarlılık ve talepkarlık boyutlarının kesiştiği noktalarda dört tür ebeveyn tutumu tanımlamışlardır. Otoriter ebeveynler, talepkarlık / kontrol boyutunda yüksek, duyarlık / kabul-ilgi boyutunda düşük; izin verici-müşahamakar ebeveynler, duyarlık / kabul-ilgi boyutunda yüksek, kontrol / talep boyutunda düşük; izin verici-ihmkar ebeveynler, hem duyarlık hem de talepkarlık /

kontrol boyutuna düşük düzeyde; demokratik ebeveynler ise hem talepkarlık / kontrol hem de duyarlık boyutunda yüksek düzeye sahiptirler.

Schaefer (1959), çocuk yetiştirme boyutu olan sıcaklık ve kontrol derecesi arasındaki ilişkiyi bir koordinat sisteminde gösterdiği bir model Şekil 12’de gösterilmiştir.

Şekil 12

Schaefer’in çocuk yetiştirme modeli



Şekil 12’de görüldüğü için sevecenlik içeren sevgi boyutunda ebeveynler çocukları tarafından gerçekleştirilen tüm davranışlarını onaylamakta, davranışları kabullenen, disiplin sağlamada kullandıkları yöntemlerde takdir ederek övmeyi çokça kullanan ve fiziksel olarak cezayı fazla kullanmayan; kontrol-bağımsızlık boyutunun kontrol ucunda yer alan ana babaların ise çocuklarının kendilerinin isteklerine boyun eğici, itiraz etmeyen, itaatkar, karşı gelmekten sakınan, kurallara uygun davranışları beklentisi içinde olan kişiler olduğunu belirtmiştir (Aydın, 2015).

Bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynler için hazırlanmış olan Ebeveyn Tutum Ölçeği’nde yer alan Baumrind (1971)’in tanımladığı demokratik, otoriter, izin verici boyutlarına ve bizim kültürümüzde sık rastlandığı için eklenen aşırı koruyucu boyuta yer verilecektir.

2.15.1. Demokratik tutum. Çocuğun kişilik gelişimine en uygun tutum olduğu düşünülen demokratik tutumda ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarının karşılanması doğrultusunda gelişim özelliklerine uygun ortamı sağlayarak kendi belirledikleri kurallar doğrultusunda çocuklarını denetlemektedir (Baumrind, 1966). Ebeveynler kurallarının ve beklentilerinin çocuğun bilişsel, duygusal, psikolojik özelliklerine uygun olmasına dikkat etmekte ve çocuklarının iç denetim mekanizması oluşturmalarını önemsemektedirler (Dönmezer, 2009). Demokratik tutuma sahip ebeveynler tutarlı, kararlı ve güven verici bir tutumu benimseyerek çocuklarının sorumluluk bilincini geliştirebilmek amacıyla uygun davranışlarına izin verirken kendi belirledikleri kurallara uygun olmayan davranışları, sebepleriyle birlikte çocuklarına açıklamaktadır (Baumrind, 1966). Bu nedenle çocuklar, ebeveynlerinin duygu, düşünce, değer ve beklentilerinin neden ve sonuçları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmaktadır (Umucu Alpoğuz, 2014).

Demokratik ebeveynler, çocuklarının ilgi, istek, ihtiyaçlarına, seçimlerine saygı duymakta ve onlara her hususta yol gösterici olmaktadır (Tabak, 2007). Çocuklarının bireysel farklılıklarını dikkate alan demokratik stil gösteren ebeveyn, çocuğun kendi becerileri doğrultusunda ilerlemelerine, kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır (Baumrind, 1966).

Aile bireyleri, çocuklarına güvenerek ihtiyaçları olduğunda onlara destek vermektedirler (Tuzcuoğlu, 2003). Çocuklarına belli özgürlükler veren demokratik tutuma sahip ana babalar, çocuklarının benliğini sağlıklı bir şekilde oluşturmasını sağlamak için çocuklarının bazı sınırlar çerçevesinde kendi hatalarını yapmasına, yeniden denemelerine, hatta yeniden hata yaparak tekrar tekrar denemelerine izin veren demokratik tutuma sahip ebeveynler, çocuklarının olgunlaşmasına izin vermektedirler (Cüceloğlu, 2017; Erzeybek, 2015).

Demokratik tutuma sahip ana babalar, çocuklarını kurallara uyması için desteklemekte, çocukları kurallara uymadığında ise çocuklarının gelişim düzeyine göre yaptırım uygulamaktadırlar. Yaptırımların içeriği çok katı değildir, çocuğun davranışlarını bastırmak yerine ona sorumluluk duygusunu kazandırmak; böylece çocuğun özerkleşmesi amaçlanmaktadır (Yavuzer, 2019b).

Demokratik ebeveynler öz güvenleri yüksek, ılımlı ve anlayışlı ebeveynlerdir (Hale, 2008). Demokratik ebeveyn tutumunun olduğu aile ortamında bulunan çocuklar ebeveynlerine karşı korku değil, onlar tarafından sevildiklerini bilmekte ve kendi fikirlerini rahatça ifade edebilmektedirler (Olçay, 2008). Bu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının diğer tutumlara sahip ebeveynlerin yanında büyüyen çocuklardan akademik başarı, benlik saygısı, öz güven ve sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Avşaroğlu, 2014; Bacanlı, 2012; Jersild, 1983; Karabulut Demir, 2007; Şimşek, 2006).

2.15.2. Otoriter tutum. Otoriter tutum; çocuk üzerinde denetimin yüksek, şefkat ve ilginin düşük seviyede olduğu çocuk yetiştirme stilidir. Baskıcı ebeveynler çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını önemsemezler, çocuklarından beklentileri çocuğun olgunluk düzeyinden yüksektir, çocuklarını kontrol etmeyi, değerlendirmeyi severler (Çankırılı, 2011; Dursun, 2010; Yörükoğlu, 2019).

Bu ebeveynlerde çocuğun isteklerini ifade etmesine izin verilmeden, çocuğun fikirleri alınmadan kurallar oluşturulmaktadır. Aile ortamında katı bir disiplin anlayışı hakimdir, çocuklar kuralları sorgulayamazlar, otoriteye karşı geldiklerinde ceza uygulanmaktadır (Seven, 2018). Çocukların sorgulamaya fırsat vermeden birtakım kural ve yasaklara uymaya mecbur bırakılması, çocuğun öz saygısının azalmasına, mutsuz ve içine kapanık bir kişiliğe bürünmesine neden olmaktadır (Ekşi, 1990).

Ailede ebeveynler her şeyde “Söz hakkı benim.” anlayışıyla, “En doğruyu ve en iyiyi ben bilirim.” düşüncesiyle, çocukların da bu durumu sorgulamadan kabullenmesi isteğiyle

kurallar ve aile içi genel konularda onlarla konuşma gereği duymamaktadırlar. Baskı uygulanarak istenen davranış yaptırılan çocuk korkuya kapılmakta, bu durum onun doğru davranış kalıplarını öğrenmesine engel olmakta, yalnızca onun geçici bir davranış kazanmasına yol açmaktadır (Yavuzer, 2019b).

Çocuğun duyguları bastırılmakta, tamamen evdeki ve çevredeki kurallara uymadığında ceza yöntemleri de kullanılmaktadır. Ceza yöntemleri dayak, suçlama, aşağılama, ayıplama veya korkutma gibi aileden aileye değişse de amaç çocuğun otoriteye uymasıdır. Çocuk, ebeveynleri tarafından kendisinin tenkit edilmesinden korkmakta ve yaptığı her işte hataya düşme korkusu yaşamaktadır, bu nedenle çocuğun ailesi ile ilişkileri sürekli gergindir (Yörükoğlu, 2011).

Dolayısıyla otoriter tutumu gösteren ebeveynlerin çocukları, güvensiz, kaygılı, desteğe ihtiyaç duyan, duygularını ifade etmekte zorlanan bir tutum sergileyebilmektedirler (Günalp, 2007). Aşırı koruma altında kalan çocukların ebeveyninden sevgi görme, tavır ve tutumlarına onay almak için ana babalarına karşı koşulsuz, şartsız bir bağlılık göstermeleri gerektiği için bu kişiler yetişkinlik döneminde sevilme, korunma, kayırılma gibi ihtiyaçlarını karşılayabilmek, her türlü çatışmadan kaçınarak, kendi istek ve taleplerinden vazgeçerek insanları onları hoş tutmaya çabalamaktadırlar (Geçtan, 2020).

2.15.3. İzin verici tutum. Ebeveynlerin çocuklarına gerekli tutum ve davranışları kazandıracak eğitimi verme yollarından biri de onların davranışlarına müdahale etmeden yaptıklarına göz yumma tutumudur. Çocuk o anda ne yapmak isterse serbesttir. Yaptığı işe karışılmayarak izin verilmektedir (Pérusse, 2009). Aşırı hoşgörülü tutuma sahip ebeveynler çocuklarına karşı düşük kontrol ve yüksek kabulde bulunmaktadırlar. Çocuk ailenin odak noktasını oluşturmaktadır ve çocuğun oyun saatlerine seçimlerine, yemek, uyku gibi temel ihtiyaç seçimlerine bile karışılmamaktadır (Haktanır, 2002). Erken çocukluk döneminde

sınırları öğrenemeyen ve disiplin kazanamayan çocuk ilerde problem yaşayabilmekte, ebeveynsına sıkıntılar yaşatabilmektedir (Öz, 2007).

Yaş ilerleyince evlilik yapan, özellikle tek çocuğu olan çiftlerin çocuklarında ve yaşlı dede ve ninelerin yaşadığı ebeveynlerde daha çok çocuk merkezli davranış ve tutumlar görülmektedir (Yavuzer, 2011). Bu tutuma sahip ebeveyn ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişim bulunmamakta, aşırı bir sevgi gösterisi içinde büyüyerek doyumsuz bir birey olmaktadır. Ebeveynler, çocuklarına boyun eğmektedir, ebeveynsına hükmeden çocuk, onlara çok az saygı göstermektedir (Yavuzer, 2019c).

Öz güven sağlamada ebeveynnin çocuğa karşı hoşgörülü tavırlar takınması son derece önemlidir. Ancak bu hoşgörünün seviyesinin abartılı olması çocuğun olumsuz tavır ve davranışlar göstermesine yol açabilmektedir (Yavuzer, 2019c). İzin verici tutuma sahip ebeveynler hoşgörü göstermek ile boşverme ya da görmezden gelmeyi birbirinden ayırt etmeyi bilmelidirler. Ara sıra otoriter ve baskıcı tavır ve davranışlar sergilemek istemektedirler ancak kararsız davrandıkları için çocuk bu durumdan etkilenmemektedir. Çocuklarına normalin üzerinde hoşgörülü davranan, onlara birçok hak sunan ebeveynlerin çocukları evde canı nasıl isterse o şekilde serbestçe davranışlar sergileyebilmektedir (Yörükoğlu, 2011).

Bu ebeveynlerin çocukları, aileden ayrıldıklarında tıpkı evdeki gibi her isteğinin yerine getirilmesini beklerler ve her isteğini rahatça yapabilecekleri fikrine kapılırlar ama her istediğini yapamayacağını fark eden çocuk, dış ortamda güven kaybı yaşamakta ve başarıma duygusu sarsılmaktadır (Dursun, 2010). Evde kolayca ilgi odağı olmayı başaran çocuk, okulda yaşatlarının arasında ilgi çekemeyince kaygı yaşayarak grupta pasifize olmaktadır (Baykan, 2014).

İzin verici tutuma sahip ebeveynler, kural koymaktan ve sınırlamalardan kaçındıkları için çocuk üzerindeki denetimleri çok düşüktür. Çocuğun yaptıkları takip edilmemekte,

çocuğun her yaptığı yanlış da olsa kabul edilmektedir; bundan dolayı çocuk, davranışlarını kontrol etmeyi öğrenememektedir. Davranışlarında tutarsızlık görülen kontrol etme güçlüğü yaşayan çocuk, toplumda akranlarıyla arkadaşlık kuramamakta; böylece yalnız başına kalarak zorlanmakta ve dışlanmaktadır (Kargı & Erkan, 2013).

2.15.4. Aşırı koruyucu tutum. Çocuğuna karşı normalin üstünde koruyucu tutum ve davranışlarda bulunan ebeveynler, çocuklarının sağlıklı bir ortamda yetişmesi için yoğun bir çaba harcayarak çocuğu gerekenden fazla kontrol altında tutmaktadırlar (Yavuzer, 2015). Aşırı koruyucu tutumda olan ebeveynler birden fazla kural koymak suretiyle sağlıklı ve doğru bulunmayan bir duygusal kalıtım ve kaygı içerisindedirler, çocuklarını düşman bir dış ortama karşı koruyup kollayan ebeveynler olarak görmektedirler. Bu tutum ve davranış sergilenen ailede gelişimini sürdüren çocuklar tamamen kurallara itaat etmektedirler (Whirter & Acar, 2000).

Aşırı koruyucu tutumun nedenleri arasında annenin ilk çocuğunun vefat etmesi, annelerin yetiştikleri ailenin ilgisiz ve sevgiden yoksun olması, evlendikten sonra uzun yıllar boyunca çocuk sahibi olamama, hamileliğin riskli geçmesi ya da bu sürecinin uzaması, babayla olan ilişkisinin çok az olması, eşler arasında sosyal hayatın yeterince olmayıp bu eksikliğin çocukla giderilmesi ve annenin istemsiz olan düşmanlık ve itme duygularına karşılık gelen aşırı korumacılık hali söylenebilmektedir (Ekşi, 1990).

Çocuğun bazı sorunlarla mücadele etmesi için ona fırsat tanımak, onun kendisine güvenerek sorunlarını çözme becerilerine katkı sağlayacaktır. Ebeveynlerin bütün sorumluluğu kendileri alarak çocuğuna her şeyi hazır bir şekilde vermesi ve onların hiçbir zorlukla karşı karşıya gelmelerine imkan vermemektedir. Çocuk kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilecek gelişim düzeyine gelse bile her türlü ihtiyacı ebeveynleri tarafından karşılanmaktadır (Çankırılı, 2011).

Ebeveynler, çocuğunu aşırı koruyup çocuğa gereğinden fazla özen göstermektedir. Çocuk aşırı koruma sonrası, ileride büyüyünce kendi kararlarını veremeyecek, çekimser kalacak, arkadaş çevresine bağımlı, öz güvenden yoksun, duygusal bir birey haline gelebilmektedir. Korumacı tutumla yetişen çocuk başkalarına danışmadan bir şey yapamamakta, girişimcilik yönünden eksikliği olmaktadır. Aşırı koruyucu tutumu olan ebeveynlerin çocuklarının el becerileri gelişmemiştir; bu da onları beceriksiz, sakar ve kendilerine güvensiz yapmaktadır. Bu çocuklar, isteklerini ağlama yoluyla ifade etmekte ya da aşırı şekilde inatlaşarak tepki göstermektedirler (Akın, 2002).

Çocuğun hayatıyla ilgili kararlar, çoğunlukla aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynleri tarafından alındığı için çocuk ileriki hayatında kendi hayatıyla ilgili kararlar alırken kararsızlık yaşamaktadır (Avşaroğlu, 2014; Karabulut Demir, 2007). Bu çocuklar, sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanmakta, evlilik hayatında problemler yaşamaktadır (Pekşen Akça, 2012). Ayrıca bu çocuklar, aynı koruyucu tutumu evlendiği insandan da beklemektedirler (Yavuzer, 2015).

2.16. Dijital Araçların Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuk Üzerindeki Etkileri

Çağımızın bilişim çağı olması sebebiyle dünyada teknolojik gelişmeler de hızla artmaktadır. Buna bağlı olarak teknolojiyi kullananların sayısında da artış yaşanmaktadır. Bu artan kullanıcılar arasında çocuklar da yer almaktadır. Çocuklar özellikle internet ile dijital araçları kullanarak önemli fırsatlar elde etmektedirler. Ancak bazı yönlerden de risk altındadırlar (Sırıkaya & Seferoğlu, 2018). İnternet kullanım oranı artarken kullanım yaşının da aşağılara doğru indiği görülmektedir. Kullanım amaçlarının çeşitliliği yaşanırken bireysel ve tek başına internet kullanımının da yaygınlaştığı ayrı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Holloway, Green & Livingstone, 2013).

Teknolojik araçlarla çocuklara gerçek yaşamlarında sunulamayacak ya da onların karşılaşamayacağı fırsatlar verilebilir (Clements, 1999). Dijital araçlar, çocukların düşünme

süreçlerini aktifleşerek daha etkili öğrenmelerine katkıda bulunmakta ve soyut düşüncelerin somut ve bireysel yaşantılara çevrilmesini sağlamaktadır. Çocuklar dijital ortamlardaki tecrübeleriyle anımsama, gruplandırma gibi farklı düşünme stillerini kazandırmaktadır. Okul öncesi dönemde dijital araçları kullanması çocuğun bireysel yaratıcılık, eleştirel düşünce, problem çözme yeteneği gibi üst düzey özelliklerini geliştirmektedir (Siraj-Blatford, Muttock, Sylva, Gilden & Bell, 2002).

Dijital araçlar, bilişsel yönden gelişimlerine katkı yaparak yaratıcılıklarını artırmakta, aynı zamanda çocuklar bilgisayarlarla verilen görevi yalnız yaparak özerk olabilme ve bu durumda kendi başlarına düşünebilme yeteneklerini geliştirebilme fırsatı da sunmaktadır (Papert, 1980). Çocuklara farklı öğrenme ortamları sunan dijital araçlar, onların kişisel yetenek farklılıklarını ve öğrenme stillerini dikkate almakta ve çocuklara kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre ilerleme olanağı sağlamaktadırlar (Clements, 1999).

Küçüklüğünden itibaren teknolojik araçların içinde büyüyen çocuklar, çocukken etrafında yalnızca yazılı ve görsel metin bulunan çocuklara göre görselleri değerlendirme ve yorumlamakta daha rahat davranırlar (Teo, 2015). Teknolojinin içinde doğan yeni nesil, iletişim kurarken görselleri kullanmayı tercih etmekte (Berk, 2012); bir metni okumadan önce görsellerine bakmaktadır (Prensky, 2001).

3-5 yaş döneminde bulunan çocukların tablet bilgisayar kullandıklarında okul öncesi dönemde alfabe'deki harfleri tanımaları, kalem tutuşu öğrenerek yazma kabiliyeti kazanmalarında artış yaşanmaktadır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim ve etkileşim ne kadar kaliteliyse öğrenme o kadar kaliteli ve daha fazla gerçekleşecektir (Neumann, 2014). 24-30 aylık olan çocuklarda dijital araçlarla sunulan uygulamalar yaşanan sosyal iletişim ve etkileşim şartlarına benzer şekilde sunulunca öğrenme becerileri artmakta, çocukların kelime hazinelerinde artış yaşanmaktadır (Roseberry, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2014). Bilgisayar oyunlarını kullanan çocuklar bu oyunları yalnızca eğlenmek için değil, merak ettikleri ve

öğretici olduğu için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Zaten bu oyunların geliştirilmesindeki önemli amaçlardan biri de öğrenme deneyimleri sunarak bu öğrenme alanını zenginleştirmektir. Bu yolla hedefledikleri öğretimi degerçekleştirme imkanı bulmaktadırlar (Iten & Petko, 2016). Dijital teknoloji çocuklara sunduğu imkanlarla onların öğrenme motivasyonunu artırmakta; böylece onların dil becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Çocuklara sunulacak uygun yazılımlarla daha uzun karmaşık cümleleri daha akıcı ve güzel konuştukları görülmüştür (Akkoyunlu & Tuğrul, 2002).

Gelişiminin en fazla hız kazandığı ve son derece kritik dönemleri olan 0-6 yaş aralığında bilgisayar oyunlarının, çocukların el-göz koordinasyonu, problem çözme, dikkati bir yerde odaklayabilme becerisine katkısı büyük olmaktadır. Çocuk gündelik yaşantısında ve eğitimi esnasında kazandığı çok sayıda kavramı bilgisayar oyunları ile pekiştirebilmektedir (Oktay, 2007; Yavuzer, 2016).

3-6 yaşları arasındaki çocuklar sürekli yeni sözcükler öğrenerek ana diline hakim olmaya başlamaktadırlar. Televizyon veya video seyretmenin çocuğun dil gelişimini artırması, kelime hazinesini geliştirmesi, belli bilgiler kazandırması gibi olumlu etkileri olmakla birlikte kontrolsüz bir şekilde televizyon veya video izlemesi durumunda ise çocuğun sosyalleşmede, çevresindeki kişilerle diyalog kurmada, sosyal adaptasyon ve dil gelişimi konusunda problemler yaşanmasına da neden olabilmektedir (Pasquier, Buzzi, d'Haenens ve Sjöberg, 1998). Ayrıca çocuk kelime hazinesine medyadan duyduğu kötü sözleri de ekleyebilmektedir (Radyo ve Televizyo Üst Kurulu [RTÜK], 2009). Kendi arkadaşlarına izlediği kahramanların söyledikleri olumsuz ifadeleri ya da çizgi filmlerden öğrendikleri olumsuz lakapları kullanabilmesine neden olabilmektedir (Arnas & Erden, 2006).

Dijital araçlar, çocuğa pek çok fırsat sağlarken aynı zamanda her yaş grubundan birey için tehdit oluşturan riskler de barındırmaktadır (Akbulut, Sahin ve Eristi, 2010). Çevrim içi tehlikeler, çocukları bilişsel, sosyal ve psikolojik bakımdan olumsuz yönde etkileyen

durumlar şeklinde tanımlanmaktadır (Sırakaya & Seferoğlu, 2018). Livingstone ve Haddon (2008) tarafından bu riskler, “içerik riskleri, ticari riskler, bağlantılı kişi riskleri ve gizlilik riskleri” olarak başlıca 4 temel kategoride toplanmıştır. Livingstone ve diğerleri (2015) tarafından ise belirtilen bu çevrim içi risklere çocukların üstlendiği rol boyutu da eklenerek aşağıdaki Tablo 7 oluşturmuşlardır:

Tablo 7

Çocukların aldıkları rollere göre çevrim içi riskler (Livingstone ve diğerleri, 2015)

	İçerik (Çocuk alıcı rolünde)	Bağlantı (Çocuk katılımcı rölünde)	Gerçekleştirme (Çocuk aktör rolünde)
Saldırganlık	Şiddetli / ürkütücü içerik	Gizlice izleme, taciz	Siber zorbalık
Cinsellik	Pornografik içerik	Yabancılarla iletişimde cinsel taciz	Müstehcen içerik, cinsel taciz
Değerler	İkçılı / nefret uyandıran içerik	İdeolojik propaganda	Zararlı içerik oluşturma
Ticari	Saklı (gizli) pazarlama	Kişisel bilgilerin kötüye kullanılması	Kumar oynama, korsan yazılım kullanma

Tablo 7’de de görüldüğü gibi Livingstone ve diğerleri (2015) çocukların “alıcı” rolündeyken içerik riskleriyle, “katılımcı” rolündeyken bağlantı riskleriyle ve “aktör” rolündeyken “gerçekleştirme riskleriyle” karşı karşıya kaldığını belirtmişlerdir. Bu rollerin her biri “saldırganlık, değerler, cinsellik ve ticari” kategorilerinde değerlendirmesi yapılmaktadır; böylece çocuğun oynadığı rol ve risk içeriğine göre 12 farklı risk kategorisi oluşmaktadır.

Çocuklar internet ve teknolojik araçları aşırı kullandıklarında çeşitli fizyolojik, psikolojik, sosyolojik pek çok problemin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Sırakaya ve Seferoğlu (2018) çocukların aşırı internet ve teknolojik araç kullanmasının çocuklarda oluşturacağı olumsuzlukları Şekil 13'teki şema ile göstermişlerdir:

Şekil 13

Çocuklarda teknolojik araçların aşırı kullanımına bağlı görülen sorunlar (Sırakaya & Seferoğlu, 2018).



Şekil 13'te görüldüğü gibi çocuklarda teknolojik araçların aşırı kullanımına bağlı olarak görülen sorunlar incelendiğinde çocukların çevrim içi riskler, yeme bozukluğu-obezite, psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar, uyku bozuklukları, okul hayatında sorunlar ve sosyal ilişkilerde sorunlar ile karşı karşıya kalacağı düşünülmektedir. Çocukta görme bozuklukları, eklem yerlerinde ağrı vb. fiziksel rahatsızlıklar oluşabilmektedir. Çocuk teknolojik araçtan ayıramadığı için çocukların yemek öğünlerini atlamalarına, düzensiz yemek yemelerine, uzun süre hareketsiz kalmaya ve obezite gibi beslenme sorunlarına neden olabilmektedir.

Teknolojik araç kullanmayı sonlandıramayan çocuk gece geç uyuma, sabah uyanamama gibi sorunlar yaşayabilir; uykunun düzensiz olması ise gelişim dönemindeki çocuklar için önemli bir sorundur. Dijital araçları ve interneti bırakmak istemesine rağmen bırakamama ve ailenin baskı kurması gibi durumlar çocukta gerginlik, tedirgin, saldırganlık, aileye karşı suçluluk hissi gibi psikolojik olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Teknolojik araçların aşırı kullanılmasının neticesinde akademik yönden etkileri ise okul başarısında görülen düşüş ve çocuğun okula devamsızlık yapması şeklinde görülmektedir (Sırakaya & Seferoğlu, 2018).

Erken çocukluk döneminde çocukların soyut algılama yetenekleri henüz gelişmemiştir. Bu aşamada kavrama öncesi sezgisel düşünce egemendir ve çocuk, gerçek soyutlamalar yapamadığı için çocuğun düşünceleri, ilk bakışta görünen şeye yani görünüşe bağlıdır (Öcel, 2002). Somutluk, erken çocukluk döneminin en belirgin özelliğidir (Artan & Bayhan, 2014). Çocuk dijital araçlardaki hayalle gerçeği birbirine karıştırabilmekte ve bunu da günlük yaşamlarına taşıyabilmektedir. Çocuğun bilişsel yapıları yeterince gelişmemiş olduğu için canlı ve cansız varlıkları karıştıran çocuklar, cansız varlıklara canlı imiş gibi davranabilmektedirler (Artan & Bayhan, 2014; Aydın, 2015; Can ve diğerleri, 2004; Yavuzer, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuk, televizyonda izlediği kahramanların gerçek yaşamda da var olduğunu ya da insan niteliği taşıdığını düşünüp Spiderman, Süperman gibi kahramanları taklit edebilmekte ya da tanıdık nesnelerin garip bir biçimde şekil değiştirmesinden aşırı korkup uzun süre etkisinde kalabilmektedir (RTÜK, 2009).

Erken çocukluk devresi beyin gelişimi bakımından son derece önem taşımaktadır. Aşırı TV izlemenin neticesinde erken çocukluk dönemindeki çocuğun sağlıklı bir şekilde bağlantı kurmasına imkan sağlayan beyin gelişimi olumsuz yönde etkilenecek dikkatin devamlılığında yıkıcı etkiler oluşturabilmektedir. Çocuklar için üç boyutlu gerçek bir dünyayı, yaşamı algılamak, iki boyutlu sanal bir dünyaya bakmaktan daha zordur. Hızlı,

renkli ve yüksek sesli görüntüye karşı daha kolay ilgi gösteren, takılıp kalan çocukta üç boyutlu algı sistemi zamanla bozulabilir. Televizyondaki veya bilgisayar oyunlarındaki görüntülerin hızlı geçişleri (örneğin; fragmanlar, reklamlar, aksiyon filmleri), çocuğun hızlı geçişler yapması, çocuğun dikkatinin süreklilik kazanması yerine parçalanıp kaybolmasına neden olmaktadır (Ertürk & Gül, 2006).

Erken çocukluk döneminde geri dönebilirlik ve değişmezlik kavramları henüz gelişmediği için çocuklar, herhangi bir nesnenin şekli değiştiğinde nesnenin de değiştiğini ve aynı kalmadığını düşünmektedirler. Bu dönemdeki çocuklar da korunum ya da tersine (geri) dönebilirlik işlemi için gerekli olan mantıksal düşünme de henüz gelişmemiştir (Artan & Bayhan, 2014; Aydın, 2015; Can ve diğerleri, 2004; Yavuzer, 2018). Bu nedenle bu dönemdeki çocuğun gördüklerinin bir film ya da hayal olduğunu anlaması çok zordur, çocuklar için görüntüler gerçektir (Can ve diğerleri, 2004).

Başkalarından yardım almadan kendi başına bir şeyler yapabilmek ve yetilerini sınamak bu evrede çok önemlidir. Çocuk; kendini gerçekleştirmek, bağımsız davranabilmek için yani özerkliğini ortaya koymak için her fırsatta girişimde bulunur. Örneğin, medyada gördüğü kahramanların etkisiyle evden tek başına çıkarak bir yerlere gidebilir (RTÜK, 2009).

Ergenliğe kadar olan çocukluk dönemi medyadaki şiddete maruz kalmada en kritik dönemdir. Medyadaki şiddeti, 14 aylık çocuklar bile model alabilmektedir (Bushman & Huesmann, 2001). Çocuk; şiddet ile haberler, sinema filmleri, reklamlar çizgi ve dizi filmleri, bazı spor müsabakaları gibi hemen hemen tüm medya içeriklerinde karşılaşabilmektedir (Aydeniz, 2012a). İçerikte suçun ve suçlunun çekici kılınması çocukta görülen saldırganlık davranışının derecesini etkileyebilmektedir (Anderson ve diğerleri, 2003).

Teknolojinin içinde doğup büyüyen ve çevrim içi risklerle en çok karşılaşması mümkün olan çocukları bu tür platformlardaki tehlikelerden korumak maksadıyla çok sayıdaki paydaşın sorumluluk sahibi olması gerekmektedir. Çevrim içi tehlikeler ve olası

etkileri probleminin çözümü noktasında ebeveynler, akranlar, öğretmenler, kanun koyucular ve teknoloji geliştiricilerin koordineli olarak çalışması faydalı olacaktır (Chang, 2010; Duerager & Livingstone, 2012; Livingstone, Davidson, Bryce, Hargrave & Grove-Hills, 2012; Palfrey & Gasser, 2007).

2.17. Gelişen Teknoloji ve Yaşamımıza Etkileri

Dijital teknolojilerdeki ilerlemeler, toplumsal hayatı doğrudan etkilemektedir, artık çocuklar ve ebeveynler eğlence, iletişim ve eğitim için çok fazla imkanlar getiren çok sayıda son model teknolojik aracı satın almaktadırlar. Ebeveynler ve çocukları arasındaki ilişki, dijital teknolojilerdeki gelişmeler ve teknoloji kullanımının artmasının yarattığı etkilerden bağımsız değildir (İnan Kaya, Mutlu Bayraktar & Yılmaz; 2018).

1993'te dünya genelinde internet kullanan kişi sayısı 900 bin iken 2000'de bu rakam 304 milyona, 2002 yılı Şubat ayında 544,2 milyona, 2004 yılının sonlarına doğru ise bu sayı 934 milyona kadar çıkmıştır ve halen interneti kullanıcı sayısı giderek artmaya devam etmektedir. Ülkemizde ise internetin yaygın hale gelmesi ilk yıllarda başka ülkelerde olduğu gibi hızlı bir şekilde gerçekleşmemiştir. Ülkemizdeki internet kullananların sayısı 1998 senesinde 239 bin iken 2005'te 14 milyona ulaşmıştır (Tarı Cömert & Kayıran, 2010). Bu sayı hızlanarak artmış ve 2019 yılına gelindiğinde internet kullanıcısı sayısı 59 milyonu bulmuştur.

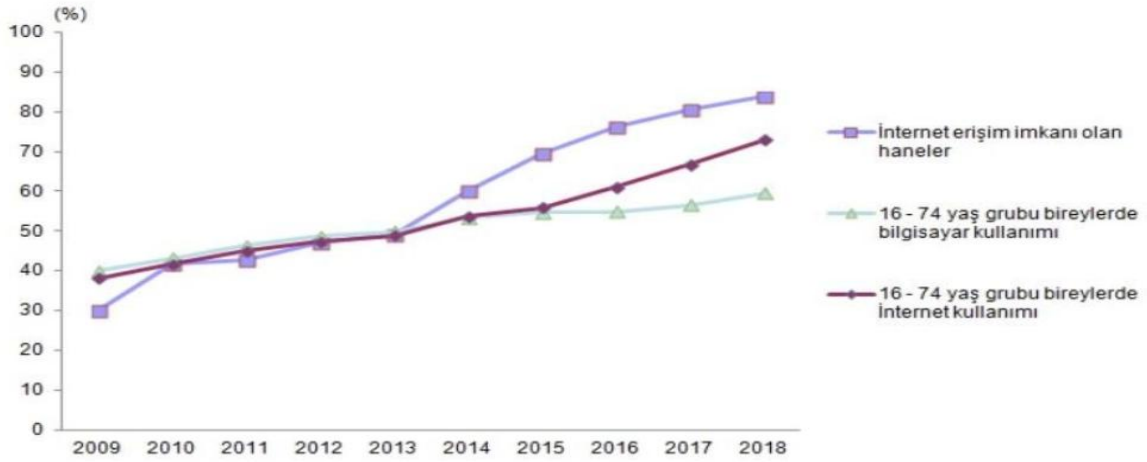
Şekil 14'te görülen Türkiye İstatistik Kurumu'nun evlerde internete erişim, bilgisayar ve internet kullanımının yıllara göre değişimi ile ilgili verilerine göre oluşturulan grafik incelendiğinde 2009 yılında %40 civarında olan bilgisayar kullanımının 16-74 yaş grubundaki bireylerde 2017 yılında %56,6, 2018 yılında %59,6 olduğu, yine 2009 yılında %40 civarında olan internet kullanımının ise 2017 yılında %66,8 iken 2018 yılında %72,9'a yükseldiği görülmektedir. Türkiye'de 2009 yılında %30'larda olan internete erişimi olan hane sayısı hızla artmış, geniş bant ile internete erişim sağlayan hanelerin oranı 2017 yılında %78,3, 2018 yılında %82,5 oranına yükselmiştir, hanelerin %44,5'i sabit geniş bant bağlantı (ADSL,

kablolu internet, fiber vb.) ile internete erişim sağlarken %79,4'ü mobil geniş bant bağlantı ile internete erişim sağlamaktadır.

Şekil 14

Türkiye’de internet kullanım istatistikleri (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018)

Temel göstergeler, 2009-2018



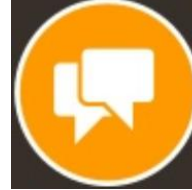
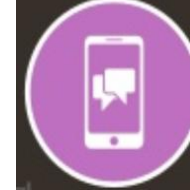
16-74 yaş grubundaki bilgisayar kullanım oranlarının erkeklerde %68,6, kadınlarda ise %50,6 olduğu, internet kullanım oranlarının 16-74 yaş grubundaki erkeklerde %80,4 iken kadınlarda ise %65,5 oranlarında olduğu görülmektedir (TÜİK, 2018). Bilgisayar kullanım oranları incelendiğinde erkeklerin hem bilgisayar kullanımlarının hem de internet kullanımlarının kadınlardan daha fazla olduğu, internet kullanım oranlarının hem kadınların hem de erkeklerin bilgisayar kullanım oranlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dataportal 2019 yılında Küresel Dijital Raporu adını verdiği aralarında Türkiye’nin de bulunduğu 248 ülkenin kentleşme, bilgisayar ve internet kullanımı vb. konular ile ilgili verilerden oluşan bir rapor hazırlanmıştır.

Tablo 8

Teknoloji kullanım oranları ve yıllık dijital büyüme

Toplam	Mobil	İnternet	Aktif Sosyal	Mobil
Nüfus	Abonelikler	Kullanıcıları	Medya	Mesajlaşma

		Kullanımı		Uygulamaların Kullanımı		
						
Dünya		7.773 Milyar	5.117 Milyar	4.333 Milyar	3.534 Milyar	3. 463 Milyar
	Kentleşme	Nüfusa	Etkileşim	Etkileşim	Etkileşim	Etkileşim
	Oranı	Oranı	Oranı	Oranı	Oranı	Oranı
	%55	%66	%56	%46	%45	
	2018 yılına göre	2018 yılına göre	2018 yılına göre	2018 yılına göre	2018 yılına göre	2018 yılına göre
	+74 Milyon - %1.0	+124 Milyon -%2.5	+328 Milyon - %8.2	+255 Milyon - %7.8	+250 Milyon - %7.8	
Türkiye		82.44 Milyon	75.34 Milyon	59.36 Milyon	52.00 Milyon	44.00 Milyon
	Kentleşme	Nüfusa	Etkileşim	Etkileşim	Etkileşim	Etkileşim
	Oranı	Oranı	Oranı	Oranı	Oranı	Oranı
	%75	%93	%72	%63	%53	
	2018 yılına göre	2018 yılına göre	2018 yılına göre	2018 yılına göre	2018 yılına göre	2018 yılına göre
	+1 Milyon - %1.4	+3 Milyon - %3.9	+5 Milyon - %9.3	+1 Milyon - %2.0	Değişmedi	

Tablo 8 incelendiğinde 2019 Küresel Dijital Raporu incelendiğinde dünya nüfusunun

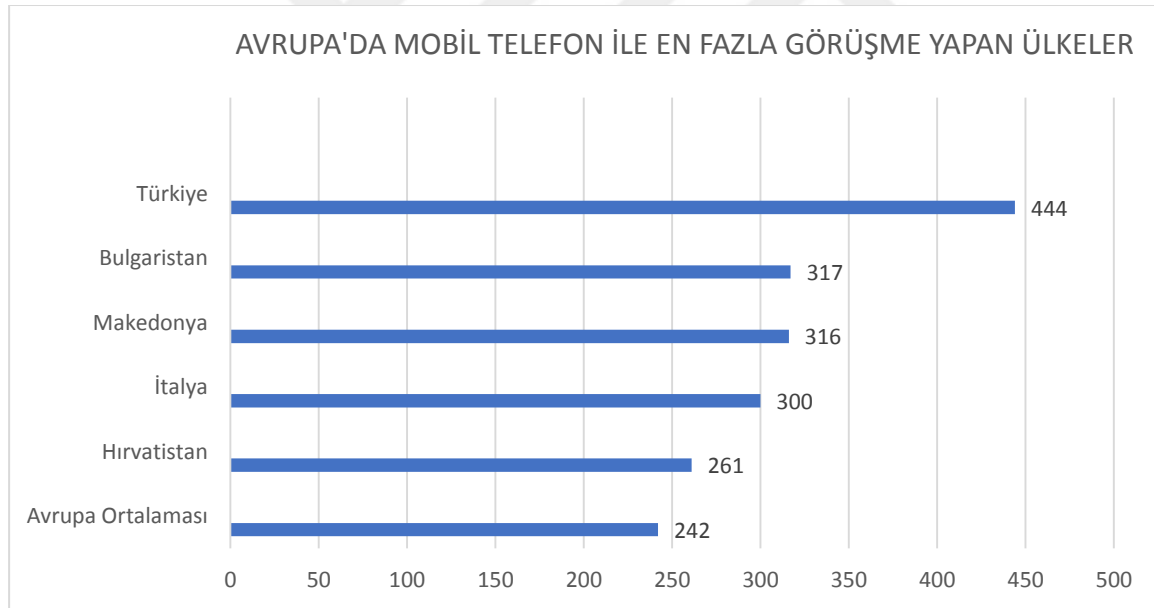
8 milyara yaklaştığı, nüfusun yüzde 55'inin şehirlerde yaşadığı, 5 milyardan fazla mobil aboneliğin bulunduğu, 4,3 milyar internet kullanıcısı, 3,5 milyar aktif sosyal medya kullanıcısı, 3,4 milyar ise mobil mesajlaşma uygulaması kullanıcısı olduğu belirtilmiştir

(Datareportal Küresel Dijital Raporu [KDR], 2019). Türkiye'deki nüfusunun 82 milyonu geçtiği nüfusun yüzde 75'inin şehirlerde yaşadığı, 75 milyon mobil aboneliğin bulunduğu, 59 milyon internet kullanıcısı, 52 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı, 44 milyon ise mobil mesajlaşma uygulaması kullanıcısı olduğu görülmektedir. Türkiye verileri ile dünya verileri karşılaştırıldığında Türkiye'nin bütün alanlarda dünya ortalamasının çok üzerinde olduğu söylenebilir (Datareportal Türkiye Dijital Raporu [TDR], 2019).

Türkiye'de mobil abonelik oranı nüfusa oranla %93 civarındadır ve oldukça yüksek bir orandır. Bunun bir getirisi olarak da telefon ile konuşma oranları da Türkiye'de oldukça fazladır.

Şekil 15

Avrupa'da mobil telefon ile görüşme yapan ülkeler



Türkiye'de internet kullanımının artması gibi telefon ile konuşma da oldukça artış göstermiştir. Şekil 15'te görüldüğü gibi Türkiye kişi başına 444 dakika ortalama aylık mobil kullanım ile 2018 yılında Avrupa ülkeleri arasında yine ilk sırada yer almıştır. 2012'den bu yana cep telefonunu kullanarak en fazla görüşme gerçekleştiren ülke durumundaki Türkiye, en yakın takipçileri olan Bulgaristan (317), Makedonya (316), İtalya (300) ve Hırvatistan (261) ile arayı giderek açmaktadır. Avrupa ülkelerinin mobil abone başına aylık ortalama

konuşma süresi ise 242 dakika olarak görülmektedir ve bu ortalama neredeyse Türkiye ortalamasının yarısıdır (Ünal, 2019).

Tablo 9

Türkiye’de kullanılan teknolojik aletlerin kullanım oranları

Kullanılan Teknolojik Aletin Adı	Kullanım Oranı
Telefon (Bütün modeller)	%98
Akıllı Telefon	%77
Dizüstü veya Masaüstü Bilgisayar	%48
Tablet	%25
Televizyon (Bütün Modeller)	%99
Akıllı Televizyon	%15
Akıllı Saat	%9
E-kitap Okuyucu	%2

Tablo 9’da görüldüğü gibi Türkiye’de en çok sahip olunan teknolojik alet nüfusun %99’u yani neredeyse tamamı ile televizyondur, televizyondan sonra telefonlar gelmektedir. 2019 Yılı Küresel Dijital Raporu’na göre Türkiye’de nüfusun %77’sinin bir akıllı telefonu, %98’inin ise bir cep telefonu bulunmaktadır (Datareportal KDR, 2019). Bu yüksek oranın bir getirisi olarak Türkiye’nin de aralarında yer aldığı 30 ülkeden 49 bin katılımcı üzerinde uygulanan Global Mobil Kullanıcı Araştırması sonucunda elde edilen verilere göre Türkiye nüfusunun dinamik ve genç olması sebebiyle akıllı telefon bağımlılık oranının en yüksek olduğu ülkelerden biri olduğu belirtilmiştir. Yine aynı araştırmada Türkiye’de akıllı cep telefonu kullananların bir günde ortalama olarak 70 defa telefonlarına bakma hissine kapıldıklarını yani her gün yaklaşık 15 dakikada bir ekrana baktıkları sonucuna ulaşılmıştır (Digitalage, 2016).

Türkiye’de telefonlardan sonra en çok sahip olunan diğer teknolojik cihazlar %48 ile dizüstü veya masaüstü bilgisayarlardır. Yani neredeyse her iki kişiden birinin bir bilgisayarı vardır. Bilgisayarları %25’lik oran ile tabletler izlemektedir.

Razak Özdiñler ve diğçerleri (2019) tarafından çocuklarda teknoloji bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmada çocuklarda teknolojik araçları kullanım yaşının ortalama 9,39 yıl olduğı, katılımcıların her birinin en az bir adet teknolojik araç kullandığı ve bu araçlardan sıklığı en fazla olanın %77,10 oranıyla tablet olup sonrasında sırasıyla %55,4 ile cep telefonu, %42,1 ile masaüstü bilgisayar, %28,9 ile notebook takip ettiğı belirlenmiştir. Tabletlerin ülkemizde kullanılma oranları her ne kadar %15 olsa da yaş gruplarına inildiğinde çocuklarda oranların çok farklı olduğı görölmektedir.

Tabletleri %15 ile akıllı televizyonlar, %9 ile akıllı saatler izlemektedir. Ülkemizde en az kullanılan teknolojik alet ise %2 ile e-kitap okuyucusudur. Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2017 yılında yayınladığı verilere göre Türkiye’de kitap okumak için kişi başına ayrılan süre günde sadece bir dakika iken kitabın ihtiyaç listesinde 235. sırada yer aldığı görölmektedir (TÜİK; 2017). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütünün (UNESCO) verilerine göre Türkiye, kitap okuma oranında dünyada 86. sıradadır (CNN TÜRK, 2017). Bu nedenle ülkemizde en az kullanılan teknolojik aletin e-kitap okuyucu olması şaşırtıcı olmamaktadır.

Tablo 10

Türkiye’de günlük ortalama teknoloji kullanım süreleri

Teknolojik Araçlarla Yapılan İşlemler	Günlük Ortalama Kullanım Süresi
Bütün teknolojik araçlardaki toplam internet kullanımı	7 saat 15 dakika
Bütün teknolojik araçlardaki toplam sosyal medya kullanımı	2 saat 46 dakika
Televizyon İzlemek	3 saat 9 dakika
Müzik Dinlemek	1 saat 15 dakika

Tablo 10 incelendiğinde 2019 Yılı Küresel Dijital Raporu’na göre ülkemizde bütün teknolojik aletler ile günde ortalama 7 saat 15 dakika internet kullanıldığı görülmektedir. Bir günde ortalama olarak sosyal medyaya ayrılan zaman ise 2 saat 46 dakika olarak saptanmıştır. Yine aynı raporun verilerine göre ülkemizde sosyal medyayı kullanan 52 milyon kişinin olduğu, bu kişilerden sosyal medyaya mobil cihazlar ile bağlananların 44 milyon olduğu, erkeklerin sosyal medyayı kadınlara göre daha aktif kullandığı, farklı sosyal çok kullanılanın Youtube olduğu, daha sonra ise Instagram ve Facebook’un kullanıldığı belirtilmiştir. Ülkemizde müzik dinlemeye ayrılan süre ise günlük ortalama 1 saat 15 dakika olduğu belirtilmektedir.

İnsanların günlük ne kadar televizyon izlediğini tespit etmek için Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından 2006-2018 yılları arasında “Televizyon İzleme Eğilimleri” adlı bir araştırma yapılmıştır. Ülkemizde 2006’da ortalama olarak günlük 308 dakika televizyon izlenirken 2009’da 263 dakika, 2012’de 234 dakika, 2018’de ise 214 dakika olarak izlendiği tespit edilmiştir. İnsanların her geçen yıl televizyon izleme sürelerinin azaldığı görülmüştür (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK], 2018). 2019 Yılı Küresel Dijital Raporu’na göre bu süre 2019 yılında daha da azalarak 189 dakikaya inmiştir. Her ne kadar televizyon izlenme oranları düşmüş olsa da ülkemizde hala günde üç saatten fazla televizyon izlenmektedir, bu da küçümsenemeyecek bir zaman dilimidir. Eğitim seviyesi arttıkça ve yaş küçüldükçe televizyon izlenme oranlarının azaldığı, gençlerin akıllı telefonlarını kullanarak Youtube, Netflix gibi platformlarda daha çok zaman geçirdiği de araştırmanın diğer sonuçlarındandır (RTÜK, 2018).

Ebeveynler çocuklarının ruhsal ve fiziksel olmak üzere her türlü gelişimini sağlamakta birinci derece sorumluluk sahibidirler. Pavlick (2018), yaptıkları çalışmada ebeveynlerin en az yarıya yakınının ebeveynlik araştırması ve etkinliği için çocuklarının yaş dönemine göre internet üzerinde farklı araştırmalar ve etkinlikler yaptıklarını tespit etmişlerdir. 0-8 yaş

aralığındaki çocukların yarısından fazlasının ebeveynleri daha çok çocukları için film indirmek, izlemek veya oyun indirmek, ödev konularına bakmak ve için internetten faydalandığı tespit edilmiştir.

Ebeveynler henüz gelişim çağındaki çocuklarının ruhsal yönden zarar görme riski taşıdığı için internet kullanımını engelleme kısıtlayarak ya da kurallar koymakla çocuklarının teknolojik alet kullanımlarını yönlendirmektedirler (Tynes, 2007). Ebeveynlerin dijital araç kullanımında çocuklarını etkiledikleri gibi kendilerinin de onlardan etkilenecek farklı kullanımlara yönlendikleri görülmektedir. Çocuklar keşfettikleri yeni sosyal medya ağını ailede tanıtmakta ve ebeveynlerini de bu medya ağlarını benimseyip ve kullanmalarına yönlendirmektedirler (Nelissen & Van den Bulck, 2017). Dijital teknolojilerde meydana gelen gelişmeler, toplumları dönüştürmektedir ve bu dönüşüm ebeveyn rollerinin aile içinde değişime uğramasının da önünü açmaktadır (Anonim, 2010).

2.18. Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Rolü ve Önemi

Aile, toplumun temel ögesi ve çocuğun doğumundan sonra ihtiyaç duyduğu, korunma, barınma, sevgi, şefkat, beslenme, eğitim, ruhsal destek, psikolojik destek, sosyalleşme, kültürel öğeleri kavrama, zeka gelişimi ve akademik başarısını devam ettirme adına çocuk için çok önemli bir unsur aynı zamanda temel ihtiyaçlarını giderdiği yer ve çevredir (Kılıç Duran, 2007; Şahin & Baç Karaaslan, 2006).

Öğrenme, doğumdan itibaren başlayan bir süreçtir. Bu sürecin en önemli unsuru ve kaynağı ise ailedir. Bebeğin beden, ruhen ve duygusal yönden gelişiminin ilk basamağı ailedir. Okul öncesi dönemden önceki öğrenilenler ve okul çağındaki akademik başarının sağlanmasında, davranışlarının gelişip sosyalleşmesinde ve ikili ilişkilerde başarılı iletişim kurmada rehber ve model kişiler aile fertleridir (Kılıç, 2010).

Çocuk ilk sosyal ilişkilerini aile fertleriyle kurarlar. Burada toplumsal ve kültürel tutumları ve davranışları öğrenirler. Çocuğun gelecek yıllardaki yaşam şeklinin

belirlenmesinin temeli olma açısından da etkili bir kurumdur (Özbey, 2010). Ebeveyn yanında aile içinde yer tutan her bireyin çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde etkisi ve payı bulunmaktadır (Erkan & Durmuşoğlu, 2006).

Günümüzde toplumsal yaşam alanında gerçekleşen değişimlerle birlikte çocuk için en önemli iki unsur ebeveynlerin ebeveynlik görevleri, eğitim ve bakımını sağlamadaki beceri ve bilgileri, kendi yaşamlarında meydana gelen değişiklikler, aile içi rollerin değişime uğramasıyla ataerkil olan geleneksel yaklaşımın yıkılmasıyla psikolojik desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Türk aile tipi olan geniş ailenin çekirdek ebeveynlere dönüşmesiyle birlikte çocuk eğitimi konusunda destek alabilecekleri informal kaynaklara ulaşmaları güçleştiği için ebeveynler çocuk eğitimini anlatan kaynaklara ulaşmaya daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Önceki senelere bakılarak artık ebeveynler ebeveynliği içgüdüsel bir olgu olarak görmemekte, çocuklarının ihtiyaçlarının giderilmesi için bakım ve eğitime daha çok ilgi göstermektedirler (Kılıç, 2010).

Üstlendikleri ebeveynlik konusunda kendine güvenemeyen ve kendini yetersiz gören ebeveynlere göre görevlerini yerine getirdiğini hissederek ebeveynlerin çocuklarına takındıkları tavırlar ve tutumlar daha fazla başarılı ve olumludur. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki yaklaşım, tavır ve tutumlarını ailedeki çocuk sayısı, cinsiyetleri ve bireysel özelliklerinden hoşnut olup ya da olmama gibi etkenler de etkilemektedir (Yavuzer, 2019a).

2.18.1. Sosyal becerilere etkisi. Aile toplumun en genel ifadeyle anne, baba ve çocuk rollerinden oluşan, bu roller arasında sınırlar olan ve bu sınırların geçirgen olup olmaması üyeler arasındaki iletişim ve etkileşimin derecesine göre değişen toplumun bir parçasıdır (Kılıç Duran, 2007). Çocukların sağlıklı yetişkinler olmaları, sağlıklı ilişkilerin yer aldığı aile ortamlarında büyümelerine bağlıdır (Erkan & Durmuşoğlu, 2006).

Ailede birbirlerine ve yakınlarına karşı saygı, sorumlu davranma, sevgi, yardımlaşma, iş birliği varsa bu durum sağlıklı aile olmanın göstergesi sayılmaktadır. Sağlıklı ailede, çiftler

evlilik rolleri açısından uyumlu, ortak amaçlara ve değerlere sahip olmakta, anlaşmazlıklar ortaya çıktığında veya sorunlar ortaya çıktığında, karı-koca ve gerektirdiğinde çocuklar, uygun çözüm ararken iş birliği yapmaktadırlar (Gençtan, 2020).

Ailenin ve ebeveynlerin çocuğun gelişiminde çok sayıda rolü olmakla beraber bu roller kuşaktan kuşağa, kültürden kültüre değişim göstermektedir. Çocuğa sunacağı sevgi, ilgi ve bakım ihtiyaçları gibi hizmetlerle çocuğun birey olmasını sağlayacak güvenli bir ortam sunan ailenin gelecekte kendine güvenen bağımsız bir birey yetiştirmek için en önemli görevi, çocuğa küçük yaşlardan başlayarak güven duygusu ve sorumluluk kazandırmaktır (Brooks, 2012; Güngör, 2010).

Ebeveynlerin sahip oldukları bireysel özellikleri, değerleri çocuklarına karşı sergiledikleri tutumları ve davranışları, çocuk için hayatının ilk senelerinde oluşturdukları günlük yaşamdan tecrübe kazanma olanakları onun sosyal nitelikli davranışlar kazanmasına ve göstermesine etki etmektedir. Kişiler arası iletişiminin güçlenmesinin, sosyal becerilerin kazanılmasında ve uygulanmasında etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Erken çocuklukta model alarak öğrenme yoğun olduğundan bu zaman içinde çocuk tarafından yakınında yer alanların yaptığı davranışlarını örnek alabileceği en yakın kişiler en yoğun ilişkide bulundukları ebeveynleridir. Bu nedenle çocuk ilk sosyal etkileşimlerini ailesiyle geçirdiğinden dolayı ilk sosyal nitelikli becerilerini ebeveynlerinden gördükleriyle edinmektedir (Alisinanoğlu & Özbey, 2011; Göktaş, 2015; Gürsoy & Coşkun, 2006).

Sosyal uyum için motivasyon azlığı çocukların sosyal uyumunu engellemektedir; motivasyon azlığının nedeni çoğunlukla ev içinde ve dışında edinilen ilk sosyal deneyimlerin azlığından doğmaktadır, oysa çocukların sosyal uyum gösterebilmeleri için güçlü motivasyonları olmalıdır. Sosyal davranış becerilerinin yetersiz olduğu ebeveynlerde çocuklar, ev dışında güçlü motivasyonlara sahip olsalar bile iyi bir sosyal uyum

gösterememektedir. Bu nedenle çocukların sosyal becerileri öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için ebeveynlerinin yardımına ve rehberliğine gereksinimleri vardır (Yavuzer, 2019c).

Toplumdaki sosyal değişimler ebeveyn çocuk ilişkilerinde de değişimleri meydana getirmiştir. Geleneksel aile kurumunda anne, çocuğun beslenme, temizlik ve bakımını üstlenen birinci kişi olarak görülüp çocukla ilgili tüm işler sorumluluğunu alan kişi iken baba evin ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan aile üyesi konumundadır (Çağdaş & Şahin Seçer, 2011). Yaşam koşullarında oluşan farklılıklarla beraber sadece erkeğin çalışması yetmemeye başlamış, kadınlar iş yaşamına girmiş ve “çalışan anne” kavramı ortaya çıkmıştır (Salman & Uzunboylu, 2011). Son yıllarda ailedeki rollerin değişmesi ile beraber babalar ve anneler bu sorumluluğu paylaşmaya başlamıştır. Baba çocuğun bakımına katılabildiği ölçüde ona yararlı olacağı için bu gelişme oldukça önemlidir (Brooks, 2012).

Ailenin parçalanmış olması, ebeveynin beraber olması, tek ebeveyn ile birlikte aynı evde kalma halinde diğer ebeveyn ile yaşadığı ilişkiler ve ailenin diğer bireyleri çocuğun sosyal beceri gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Brodeski & Hembrough, 2007).

Ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi üzerine yapılan araştırmalarda öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerinin daha yüksek, davranış problemlerinin daha az olduğu yönünde sonuçlar vardır (Adam Karduz, 2009; Cousins, Power & Olvera-Ezzell, 1993; Çetintaş, 2015; Fox, Platz & Bentley, 1995; Şehirli, 2007). Karaca, Gündüz ve Aral’ın (2011) çocukların okul öncesi döneme ait sosyal davranışlarını incelediği araştırmalarında ise lisans ve lisansüstü eğitimi bitiren ebeveynlerin çocuklarında ilişkisel saldırganlık davranışların daha yüksek çıktığı görülmüştür, bu durumun tersi şeklinde gerçekleşen araştırmalarda ise ebeveynlerin eğitim durumları ve sosyal beceri arasında çok düşük ilişkiye rastlanmış ya da hiçbir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010; Günindi, 2008; Fletcher, Steinberg,

Darling & Dornbusch, 1995; Kızıılışık Kartal, 2014; Pettit, Harrist, Bates & Dodge, 1991; Tarkoçin, 2014; Ünsal, 2010).

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerinin de çocukların sosyal davranış problemleri üzerindeki rolü araştırılmış ve sosyo-ekonomik yönden zayıf düzeyde yer alan ebeveynlerin çocukları daha zengin ve üst düzeydeki ebeveynlerin çocuklarının durumuna göre yanlış davranış ve psikolojik yönden sıkıntılı tutumları daha çok sergiledikleri görülmüştür (McLoyd, 1998; Connor, 2002; M. Holland, L. Holland & Gimpel, 2003).

Ebeveynler; okul öncesi döneminde çocuklarının ara sıra da olsa yalan söylediğini, izin almadan kişisel eşyaları alması gibi olumsuz davranışlarını gördüklerinde büyük şaşkınlık, şok üzüntü yaşarlar. Çocuğa bir dedektif gibi yaklaşp sorgulayarak onun suçuna karşılık gelecek ceza verme düşüncesiyle hareket ederler ancak bu şekil davranışlar problem olan davranışlarla baş edebilmek için çok da etkili bir yol değildir (Bailey, 2006).

Ebeveynlar çocuklarına tavsiyeler vererek, rehberlik ederek ve başkalarına nasıl davranacaklarına dair iyi model olarak, çocuklarının akran etkileşim becerilerini doğrudan veya dolaylı olarak etkilerler. Yönergelerini olumsuz ifadeler yerine (“Yapma” ya da “Hayır, sen yapamazsın” yerine “Lütfen...” ya da “Niçin denemiyorsun...”)) olumlu ve nazik bir biçimde sözcükler seçerek ifade eden ebeveynler, sosyal beceri yönünden daha başarılı çocuklara sahip olmaktadır (Berk, 2012).

2.18.2. Zekaya ve bilişsel gelişime etkisi. Çocuğun zekası, daha anne karnındayken annenin yaşantılarından ve alışkanlıklarından etkilenmektedir. Annenin hamileliği sırasında doktor tavsiyesi dışında kullandığı ilaçlar, alkol ve sigara kullanımı, annenin röntgen ışınlarına maruz kalması, annenin korku, heyecan gibi aşırı duygusal etkilere maruz kalması, anne rahminde çocuğun yeterli oksijen alamaması gibi olumsuz etkenler, çocuğun merkezî sinir sistemini ve zihinsel gelişimini olumsuz etkilemektedir (Uçur, 2005).

Doğum sonrası annenin geçirdiği depresyon ile çocuklarının bilişsel gelişim geriliği göstermeleri arasındaki ilişki araştırılmış; annenin eğitim düzeyi, karı-koca arasındaki problemler, babanın psikiyatrik öyküsü, sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerin çocuğun zeka düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çukur, 1994).

Ailenin maddi sıkıntı içinde olması, aile içi huzursuzluklar veya ailede psikolojik sorunların olması zeka gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Duygusal olarak ebeveynleri tarafından ihmal edilen çocuklarda fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimde gerilemeler görülebilmektedir (Yıldız, 1999).

Okul öncesi döneminde çocuklar sürekli bir büyüme ve gelişme süreci içinde oldukları için beslenme çok önemlidir. Bu dönemdeki çocuklar yetersiz ve dengesiz beslendikleri zaman zeka geriliği, akademik başarısızlık, sosyal uyumsuzluk, zihinsel gelişim geriliği ve zihinsel fonksiyon bozuklukları gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Çukur, 1994).

Doğum sırasında çocuğun bilişsel gelişimini etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda kardeşler üzerinde yapılan bilişsel ölçümlerde, ikinci, üçüncü ve sonraki çocukların giderek azalan skorlar gösterirken ilk doğan çocukların en yüksek skor gösterdiğini bulmuşlardır. Bu nedenle ilk doğan çocukların gelişimin belirli alanlarında diğer çocuklara oranla belirgin avantaja sahip olduğunu söylenebilir (Çukur, 1994).

Bloom'un yaptığı araştırmalara göre doğumdan itibaren 17 yaşına gelinceye kadarki zekanın gelişim olarak %50'si 4 yaşa, %30'u 4 yaş 8 yaş aralığına, %20'si 8 yaş 17 yaş

aralığına kadar oluşmaktadır, bu nedenle çocukların eğitimi üzerinde okul öncesi dönemin etkisi yüksek düzeydedir (akt. Poyraz & Dere, 2012).

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine verdiği önem, çocuğun zeka gelişimini doğrudan etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda düşük zeka seviyesinde yer alan çocukların ebeveynleri incelendiğinde bu çocukların ebeveynlerin eğitimine yeteri kadar önem vermediği görülmüştür (Liebert, Robert, Wicks & Robert Kail, 1986).

Bireyin ilgi ve yeteneklerini yöneten ve yönlendiren aile onun zeka gelişimini de yönlendirerek farklı yönde gelişmesini sağlayabilirler; örneğin, bir çocuk ressamlık yapmak istiyor ama onun ailesi avukatlık yapmasını istiyorsa çocuklarının dili kullanma becerisini artırması için destekleyeceklerdir (Dempster & Corkill, 1999). Ailenin yapısı da çocuğun zeka gelişimini etkileyebilir; örneğin, ailesi geniş aile olan kalabalık ortamda büyümüş ve kalabalık ailenin bireylerinde karakterleri gereği sosyallik az ise çocuklar kendilerini bireysel beceri olarak geliştirmek için daha az zamana sahip olmuş olabilirler (Armstrong, 2009; Kaptan, 1998).

Ailenin çocuk için sağladığı oyun fırsatları da çocuğun zeka gelişiminde etkilidir; bu nedenle 0-6 yaş döneminde çocuğa verilen oyun fırsatları bilişsel gelişimi desteklemektedir. Ayrıca çocuğun oyun sırasında oyun aşamaları bilişsel gelişim ile paralel giden aşamalar olduğu için çocuk oyun sırasında gözlenirken bilişsel gelişim düzeyi belirlenebilir, bilişsel süreçlerdeki aksaklıklar fark edilebilir (Çukur, 1994).

2.19. Dijital Çağda Ebeveynlik

Teknoloji ve genetik alanlarındaki büyük gelişmeler, doğal ve toplumsal olayların gelişim ve değişim hızını da artırmıştır (Dam, 2008). Bütün ebeveynler çocuklarının iyi bir çocuk olabilmesini ister. Bunun için büyük bir çaba gösterir. Ancak teknoloji ile beraber değişen çağımızda tam anlamıyla doğru olan ve yanlış olan şeyler net değildir. Yaşamımızı sürdürdüğümüz yerkürede değerler çok hızlı bir şekilde değişime uğramaktadır. Çocukların

gelişiminde ve eğitilmesinde yetişkinlerin rolü giderek azalış göstermektedir, buna rağmen teknolojik araçların çocuk üzerindeki fonksiyonu giderek artmaktadır (Erdoğan, 2010).

Çocukların teknolojik araçlardan biri olan televizyondan izledikleri tutum ve davranışları modelleme yoluyla öğrendikleri görülmektedir. Çocuk için aile, ilk sosyal çevredir. Ancak çocuk sadece ebeveynsıyla iletişim halinde değildir. Aile dışında çevredeki insanlarla, sonra da kitle iletişim araçlarıyla bire bir kullanarak iletişim içinde olmaktadır. Çocukların ses ve görüntülere en açık olduğu dönem 2-6 yaş arası dönemdir. Bu dönemde teknolojik araçlar çok etkili olmaktadır (Oktay, 2007).

Teknolojik aygıtların ebeveyn ve çocuklarca kullanımı ve etkileri artmaktadır. Teknolojik araçların insanlar tarafından kullanıldığı her yerde ebeveynler, çocuklarının eğitiminde çocuğun çevresinin daha sınırlı olduğu okul öncesi dönemde dahi yalnız başlarına tesirli değildirler. Çocuğun eve giren teknolojik araçlarda karşılaştığı değerlerle yakın çevresi tarafından kendisine benimsetilmek istenen değerlerin farklı olması sorun olabilmektedir (Oktay, 2007).

Teknolojik araçlardan televizyon, çocuğun dil gelişimini artırma, kelime haznesini geliştirme, belli bilgileri kazandırma, küreselleşmeyi oluşturma gibi (Pasquier ve diğerleri, 1998); bilgisayarın ise çocukların bilhassa el ve göz koordinasyonuna, dikkat toplamasına, problem çözme becerilerine katkı sağlama gibi olumlu etkileri vardır (Kars, 2010).

Ebeveynler günümüz teknolojilerini kullanma yoluyla çocuklarının iletişim becerisinin gelişmesini, çocuklarının akademik başarıları ve ilerleyen hayatındaki mesleki başarıları üzerinde etkili olacağı fikrini taşıdıkları için önemsemektedirler (Ortiz, Green & Lim, 2011).

Bu nedenle, günümüz koşullarında ebeveynler çağdaşlığın gereği olduğunu düşündükleri bilgisayar kullanımı ve interneti çocuklarına sağlamayı ebeveynlerin vazifelerinden görmektedirler (Canbek & Sağiroğlu, 2007; Tarı Cömert & Kayıran, 2010; Odabaşı ve diğerleri, 2007).

Ebeveynler çocuklarının eğitimi ve gelişimi üzerinde en etkili faktör ve en sorumlu kişilerdir. Ebeveyn olarak çocuklarına dijital ortamın gerektirdiği bilgisayar ve interneti kullanma ve tanıtmayı ilk görevleri olarak görmemelidirler (Canbek & Sağıroğlu, 2007). Günümüz teknolojik gelişmelerini göz önüne alarak onların bu teknolojilerden en iyi şekilde faydalanmalarını ve bu konuda becerikli olmalarını sağlamak, bunu yaparken dijital ortamlardan doğabilecek tehditlere karşı koruma gibi sorumluluklar ebeveynlerin görevlerindendir (Appel, Stiglbauer, Batinic & Holtz, 2014; Clark, 2011).

Küçük yaşlarda teknolojinin imkanlarından yararlanma fırsatına kavuşan çocuklar, özellikle dijital yönlü medya aracılığıyla online erişim imkanlarıyla iletişim kurdukları siteler aracılığıyla pornografi, istismar, beyin yıkama, siberzorbalık, kişisel verilerin kötüye kullanımı, nefret söylemi, ticari pazarlama mesajları, hakaret gibi içerik riskleri ve edim riskleri ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Livingstone & Haddon, 2009).

Ülkemizde ebeveynlerin %72'si internet ortamında çocuklarının yaşayacağı herhangi bir tehdit veya sıkıntıda çocuklarına bu konuda yardımcı olabileceklerinden emin olduklarını ve kendilerine güvendiklerini belirtmektedirler (Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun & Ogan, 2014). Oysa çocuklar dijital ortamlarda sorunla karşılaştıkları takdirde ellerindeki dijital teknolojileri kaybetme ihtimalleri olduğunu düşünerek ebeveynlerinden bu sorunları sakladıkları, bilgi eksikliği nedeniyle ebeveynlerin alabileceği kendi zamanlarındaki gibi önlemler, çocukları ebeveynlerinden uzaklaştırabildikleri belirlenmiştir (Kenley, 2011). Bunun sonucu olarak da internet kullanırken herhangi bir tehdit ya da sıkıntı yaşayan çocukların ebeveynlerinden daha çok arkadaşlarından yardım istediği görülmüştür (Anonim, 2010).

Günümüz ebeveynleri çocuklarına sosyal becerileri öğretimi, değerleri kazandırma, akademik başarısına yardımcı olma gibi becerilerin yanında dijital ortam becerilerini de kazanmaya hazırlamakla yükümlüdürler. Teknolojinin gelişmesi hayatımızda değişiklikler

yaratmıştır. Geleneksel yaşamın yanında yeni farklı yönleriyle dijital yaşamda oluşmaya başlamış, aile hayatının içine sonradan girerek kendi değerlerini insanlara kabul ettirmiştir. Bu yaşanan değişimler karşısında ebeveynnin üzerine düşen sorumlulukları gereği gerçek yaşam karşısında çocuklarını bekleyen tehlikelere önlem alarak koruma becerisi gibi dijital yaşam karşısında da onlara gelecek tehlikelere karşı önlem alma ve koruma becerisini kazanmaları gerekmektedir (Yaman, 2018).

Ebeveynler çocuklarının teknolojik araçları kullanması konusunda farklı stratejiler izlemektedirler. Bunlar; sınırlandırıcı (kullanım yerini, süresi, zamanını ve biçimini teknik destek yardımı ile sınırlandırma), etkin (çocuğuna dijital aygıtlar hususunda bilgi vererek farkındalık oluşturma), beraber kullanım (eğlence veya eğitsel maksatlı çocuk ile beraber kullanma), izleme (çocuk dijital aygıtları kullanırken onu takip etme) ve takip (çocuğun çevrim içi geçmişini kaydedip sonra inceleme) olmak üzere beş tanedir (Livingstone & Helsper, 2008).

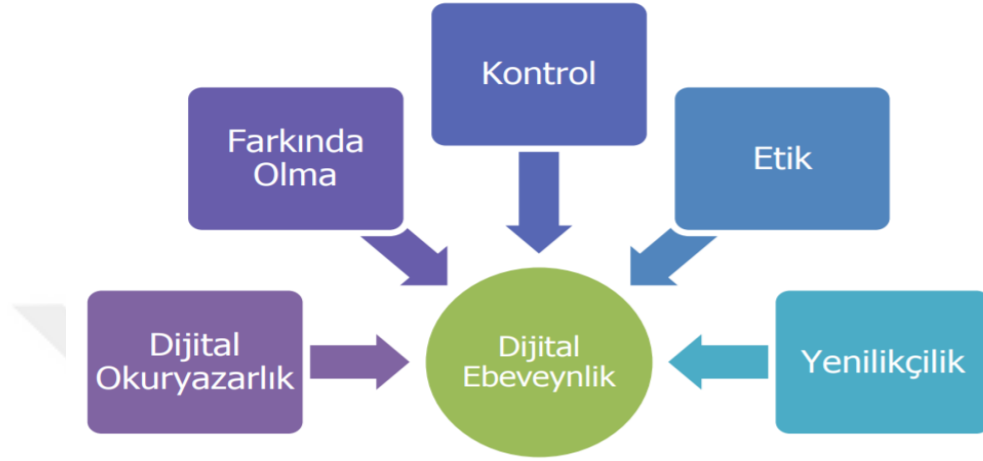
Ebeveynler çocuklarının dijital teknolojileri kullanmasına dikkat ederken kendi kullanımlarına da dikkat etmelidirler. Ebeveynlerin mobil teknolojiyi çok sık şekilde kullanımı çocuklarıyla ilgilenme konusunda hassasiyet ve dikkatlerinin ortadan kalkma riskinin artmasını sağlayabilir. Bu yoğun kullanım ebeveynlerin çocuklarına karşı ilgilerinin ve duyarlılıklarının azalmasına, böylece çocuklarıyla aralarında çatışma yaşanmasına sebep olabilir (Kildare & Middlemiss, 2017). Ayrıca çocukların erken çocukluk döneminde model olarak öğrendikleri de unutulmamalıdır.

Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı (2013), dijital ebeveynin teknoloji çağının gerektirdiklerine göre davranan, yeteri seviyede dijital araçları kullanabilen, dijital ortamlardaki sınırsız fırsatları görebilen ve çocuklarını bu fırsatlardaki riskli unsurlara karşı koruyan, insan haklarına saygı gösterilmesi gibi sanal ortamda da aynı saygının gösterilmesi gerektiğini çocuğuna öğreten ve teknolojik yeniliklere kayıtsız kalmayan birey olduğunu

belirtmişlerdir. Bu tanımlamaya bakılarak dijital ebeveynlerin rollerini aşağıdaki şema ile göstermişlerdir:

Şekil 16

Dijital ebeveyne ait roller (Yurdakul ve diğerleri, 2013)



Şekil 16’da görüldüğü gibi dijital ebeveynlerin kontrol, etik, yenilikçilik, farkında olma ve dijital okuryazarlık gibi görevleri bulunmaktadır.

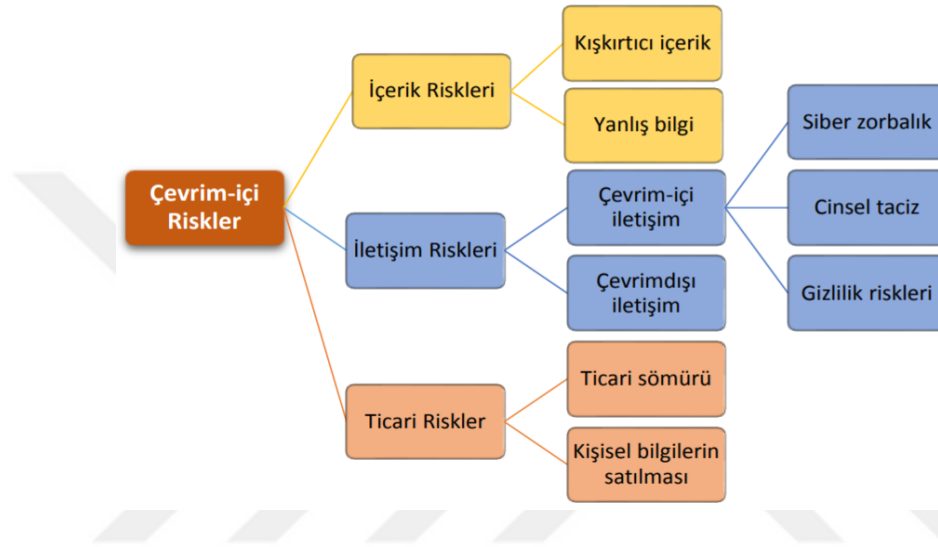
Günümüz dijital teknoloji çağında farklı teknolojik araçları ve teknolojileri doğru kullanan, kullanırken yanlış olmayan bilgiye ulaşarak yeni bilgiler sunma, paylaşım yapabilme, öğrenirken öğretmede teknolojiyi iyi kullanabilme becerisinin yani dijital okuryazarlığın ebeveynlerde bulunması gerekmektedir (Çubukçu & Bayzan, 2013). Dijital okuryazarlık vasfı taşıyan ebeveynler teknolojik işlemlerini gerçekleştirebilecek oranda dijital araçları kullanma becerisine sahip, teknolojik alanda karşılaşılan sıkıntılar karşısında tolerans, internet kullanımında teknik donanım ve çıkan yenilikleri anında takip, iletişim alanında sosyal medyada gizlilik bilgileri gibi özelliklere sahip olmalıdırlar (Yurdakul ve diğerleri, 2013).

Ailede ebeveynler teknolojinin getirdiği çevrim içi beceri geliştirici fırsatların ve çevrim içi risk taşıyan unsurların her an farkında olmalıdırlar. Uzaktakilerle tecrübe paylaşma, küresel enformasyona erişim, sağlık, cinselliğe dönük tavsiye, teknoloji uzmanlığı ve

okuryazarlığı, istihdam, politik katılım, eski ve yeni arkadaşlar için toplumsal ağlar, uzman grupları ve fan siteleri, kariyer gelişimi kullanıcı tarafından yaratılmış içerik üretimi gibi siteler çevrim içi risk taşıyan unsurlardır (Anonim, 2010). Çevrim içi riskleri Tablo 17’de gösterilmiştir (De Moore ve diğerleri, 2008; akt. Sırakaya & Seferoğlu, 2018):

Şekil 17

Çevrim içi riskler



Şekil 17’de görüldüğü gibi çevrim içi riskleri “içerik riskleri, iletişim riskleri ve ticari riskler” olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır.

İçerik riskleri, “cinsel, ırkçı, nefret uyandıran metin ve görselleri kapsayan kışkırtıcı içerik ve çocuğun doğru olduğunu düşündüğü yönlendirici bilgiler olan yanlış bilgi” olarak ikiye ayrılmıştır. Çevrim içi iletişimde karşılaşılan riskler ise siber zorbalık, cinsel taciz ve gizlilik risklerinden oluşmaktadır. İnternet ortamında çevrim içi tanışılanlarla yapılan yazışma ve görüntülü konuşma ve sonrası dışarıda buluşma, yüz yüze konuşmanın gerçekleşmesiyle çevrim dışı risk ortaya çıkmaktadır. Çevrim içi internet ortamında çocukların tıkladıkları ticari nitelikli siteler tarafından yanlış olarak yönlendirilmeleri kişisel bilgi ve gizli sırlarının sömürülerek ticari amaç için kullanılması da ticari risk olarak nitelendirilir (De Moore ve diğerleri, 2008; akt. Sırakaya & Seferoğlu, 2018).

Özetlemek gerekirse çocuk, okul öncesi dönemde önce ebeveynlerini, daha sonra öğretmenini taklit ederek öğrenmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte ise çocuk teknolojik araçlarda gördüğü kahramanların özelliklerini benimsemeye ve taklit etmeye başlamışlardır. Çocuklar, özdeşim kurabilecekleri olumlu kahramanları yerine bilinçsizce ve rastgele seçilmiş yanlış modeller ile karşılaşılırsa çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkilenecektir (Arslan, 2004). Ebeveynlerin iki yaşın altında olan çocuklarına TV izletmemeleri, iki yaşın üstündeki çocuklarına ise teknolojik araçlar (TV/video izleme, bilgisayar/video oyunu oynama vb.) ile geçen zamanı en fazla iki saatle sınırlandırmaları, içerik seçimine yardım etmeleri ve çocuklarını denetlemeleri yararlı olacaktır (Aydeniz, 2012b). Çocukların ve aile üyelerinin teknolojik araçlar ile fazla vakit geçirmesi, oyun ve arkadaş ortamlarından uzak kalmalarına, çocukların sosyalleşme süreçlerinin olumsuz yönde etkilenmesine ve aile içi etkileşimin zayıflamasına neden olmaktadır. Sosyal etkileşimden uzak ve deneyimden yoksun kalan çocuğun ileriki yaşamında sosyal becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin kendi kullarımlarını sınırlamaları da gerekmektedir (Arslan, 2004).

2.20. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Literatür incelendiğinde ebeveyn tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelendiği çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır:

Özyürek (2004), çalışmasında kırsal bölgede ve şehirde yaşayan ebeveynlerin tutumlarını incelediği araştırmasının neticesinde ebeveynlerin tutumlarının yaş değişkenine bağlı olarak değişiklik göstermediğini ancak ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça aşırı korumacı ve sıkı disiplin davranışlarında azalma olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra çalışan annelerin daha fazla demokratik tutum içinde olduğu, çalışır durumda olmayan annelerin ise daha sert ve korumacı bir tutum içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özyürek ve Tezel Şahin (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 5 ve 6 yaşlarında çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumların belirlenmesi amaçlanmış ve bu çalışmanın örneklemini Karabük'te ikamet eden 381 tane ebeveyn oluşturmuştur. Araştırma neticesinde anne tutumlarının babalara kıyasla daha fazla demokratik olduğu ayrıca ebeveyn tutumlarının ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklarına gösterdikleri demokratik tutum arasında istatistiksel bakımdan pozitif yönlü bir ilişki olduğu, çocuğun davranışlarının doğum esnası, kardeş sayısından ve aile içinde bulunan başka üyelerin var olmasından etkilendiği belirlenmiştir.

Tezel Şahin ve Özyürek (2008) tarafından okul öncesi yaşlarında çocukları bulunan ebeveynlerin bazı demografik özelliklerinin ebeveyn tutumlarına etkisinin incelendiği çalışma neticesinde ulaşılan verilere göre ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklarına gösterdikleri demokratik tutum arasında istatistiksel bakımdan pozitif yönlü bir ilişki olduğu ayrıca annelerin babalara göre daha fazla demokratik tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şanlı ve Öztürk (2012), okul öncesi çağda çocukları bulunan annelerin çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri tutumları incelemişlerdir. Annelerin tutumlarının yaş, meslek, öğrenim seviyesi, çalışıp çalışmama durumu, aylık gelir durumu, eşinin öğrenim düzeyi, aile içinde hangi bireyler olduğu ve kendinin annesinden gördüğü tutumlara göre anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Anne yaşı ve öğrenim seviyesi düşük ev hanımı annelerin fazla korumacı ve çok kuralcı tutumlarına sahip oldukları ayrıca eşinin öğrenim seviyesi yükseldikçe annenin daha olumlu davranışlar sergilediği ve daha uzlaşmacı tavırlar benimsedikleri tespit edilmiştir.

Ateş (2018) tarafından yapılan araştırmada eşler arası uyum, aile içi iletişim ve ebeveynlerin izlediği tutumların 4 ve 6 yaşları arasındaki çocukların davranış ve uyum gösterme problemlerine etkisini belirlemek amacıyla okul öncesinde eğitime devam eden 4 ve 6 yaş arasında çocuğa sahip 100 ebeveyn ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda ebeveynlerin

çocuklarına karşı olan tutumlarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, ilkokul mezunu annelerin aşırı koruyucu ve daha sıkı bir disipline sahip oldukları saptanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının yaşlarına göre farklılık gösterdiği, 41-50 yaş grubundaki ebeveynlerin aşırı koruma içgüdüsüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişilerin çocuklarına karşı olan tutumları gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, düşük gelire sahip olan kişilerin disiplin konusunda daha hassas oldukları bulunmuştur.

Kaya (2010), ilköğretim öğrencisi olan çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelendiği araştırmanın sonucunda ebeveynlerin tutumlarının birbirleriyle benzerlik gösterdiği, genç yaşta olan ve öğrenim durumu olarak üst seviyedeki ebeveynlerin otoriter ve fazla koruyucu tutum puanlarının daha alt düzeyde olduğu, ebeveynlerin davranışlarıyla ailedeki ekonomik seviye arasında diğer araştırmaların aksine bir ilişkiye rastlanmadığı belirlenmiştir.

Demiriz ve Öğretir (2007) tarafından düşük ve yüksek sosyo-ekonomik seviyelerde olan 10 yaşındaki çocukların annelerinin izlediği tutumların değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri neticesinde çocukların cinsiyet değişkenine göre anne tutumları gözlemlendiğinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı ortaya konulmuştur.

Şendoğdu (2000) tarafından yapılan araştırmada çocukların ebeveynlerinin tutumlarını algılayışı ile ebeveynlerin yaşı, mesleği, eğitimin durumu, çocuk sayısı değişkenleri incelenmiş ve elde edilen veriler sonucunda ebeveynlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe ebeveyn tutumlarının daha olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Mızrakçı'nın (1994) araştırmasında 3-6 yaş aralığında çocuğu bulunan 145 annenin çocuk yetiştirirken sergilediği tutumları etkileyen etmenler incelenmiş ve araştırmanın

sonucunda annelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerinde en çok etki eden etmenin eğitim düzeyi olduğu belirlenmiştir.

Durmuş (2006) tarafından okul öncesi dönemde olan çocukların ebeveynlerinin kişilik özelliklerinin ve ebeveyn tutumlarının incelendiği çalışmada ilkokula kadar eğitim görmüş ebeveynlerin fazla koruyucu tutum benimsedikleri, ebeveynlerin öğrenim seviyelerinde artış yaşandıkça fazla koruyucu, baskı ve disiplin hakim olan davranışların azaldığı ve yaygın olarak öğrenim seviyesi arttıkça ebeveynlerin çocuğuna yönelik daha paylaşımcı, demokratik ve adaletli bir şekilde davrandıkları tespit edilmiştir.

Bayrakdar Battal'ın (2013) okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu bulunan annelerin çocuklarını yetiştirirken takip ettikleri tutumlarının demografik unsurlar ile kontrol odağı etkisinin incelediği çalışması sonucunda annelerin eğitim seviyesinde artış gözlendikçe ve gelir düzeyleri düştükçe demokratikleşme ve eşit haklar tanıma tutumlarında artış olduğu belirtilmiştir.

Pekkarakaş (2010) tarafından 3 ve 6 yaşları arasında çocukları bulunan babaların çocuğunu yetiştirme tutumlarını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmanın sonucuna göre yüksek eğitim düzeyine sahip olan babaların düşük eğitim düzeyindeki babalara oranla çocuk yetiştirmede daha gelenekçi tutum benimsedikleri tespit edilirken ancak yüksek lisans mezunu olan babaların lise mezunu olan babalara oranla çocuk yetiştirmede daha çağdaş tutum sergiledikleri saptanmıştır. Çalışma durumu değişkenine göre gerçekleştirilen değerlendirmede devlet kurumunda çalışan babaların, serbest meslekte olan babalardan daha gelenekçi tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Babaların aylık geliri yükseldikçe geleneksel tutum puanlarının arttığı, çocuklarıyla daha fazla zaman paylaşan babaların daha çağdaş tutum içinde oldukları ortaya konulmuştur.

Pekşen Akça (2012), çalışmasında ebeveynlerin çocuk yetiştirirken aşırı koruyucu tutum sergileme durumlarını belirlemek amacıyla Ankara iline ait farklı sosyo-ekonomik

seviyelerde ilköğretim okuluna devam eden çocuğu bulunan 133 ebeveyni incelemiştir. Araştırmanın verilerine göre sosyo-ekonomik düzeyi üstlerde olanların %57,5'i, sosyo-ekonomik düzeyi ortalarda olanların %51,5'i ve sosyo-ekonomik düzeyi altlarda olanların %46,6'sı çocuklarının yapılması zor olan işlerden korunmasının gerekli olduğunu, bir ebeveynin kendisini çocuğu için feda edebileceğini ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerden %60'ının, babalardan %72'sinin çocuğunun düşüncelerinin tamamını öğrenmesini uygun gördüğü belirlenmiştir.

Bağlı ve Sevim (2007), içerik analiz tekniğiyle dergileri inceledikleri araştırmalarında demokratik ebeveynliğin savunulduğunu ancak bu tutumun izin verici ebeveynlikle karıştırıldığını belirtmektedirler. Ayrıca annenin çalışmasını onaylamakta ancak çocuk bakımından asıl sorumlunun anne olduğu görüşünü savunmaktadır (Bağlı & Sevim, 2007 akt. Onur, 2012).

Gelişen teknolojinin ebeveynlerin tutumlarını, ebeveyn tutumlarının da çocukların teknolojik aletleri kullanımlarını nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalar da yapılmaktadır.

Kalen (2018), ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile algılanan ebeveyn tutumları arasında yer alan ilişkiyi ve akıllı telefon bağımlılığının sosyo-demografik, sosyo-ekonomik ve akıllı telefon kullanım durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda akıllı telefon bağımlılığı ile demokratik ebeveyn tutumu arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır yani ebeveynsini demokratik olarak algılayan ergenlerin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ebeveynsini otoriter olarak algılayan ergenlerin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayas ve Horzum'un (2013) araştırmasında internet kullanımı tutumlarının, internet ebeveynlik stili ile internet bağımlılıklarının farklı değişkenler bakımından incelenmesi amacıyla ilköğretim öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma neticesinde ebeveynlerden

%52,5'lik kısmının ihmalkar, ebeveynlerden %23,5'lik kısmının müsamahakar, ebeveynlerden %20'lik kısmının demokratik ve ebeveynlerden %4'lük kısmının da otoriter internet ebeveyn stili içinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca internet bağımlılığında ihmalkar internet stili içinde olan ebeveynlerin rolünün mühim olduğu, ebeveynlerin sahip olduğu internet stillerinde cinsiyet, internet kullanım becerileri ve öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı yönde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür (2016), çalışmasında ebeveynlik stili ile internet kullanımı ilişkisinin çocuklar ve ebeveynlerince ne şekilde algılandığını ve bu stillerin çocukların internet kullanımına nasıl etki ettiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çocuklarda yaş ve ebeveynlerdeki eğitim düzeyi arttıkça ebeveynler tarafından tercih edilen internet ebeveynlik stilineki değişimin otoriter olandan müsamahakara doğru değişim gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların düşünceleriyle ebeveynlerin kendileri hakkındaki söylemleri ele alındığında internet ebeveynlik stilleri üzerine farklı görüşleri taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örnek verilecek olursa ebeveynlerden 11'i tercihinin otoriter ebeveynlik stili olduğunu ifade ederken çocuklardan yalnızca 5'i bu durumu doğrulayan yanıt vermiştir, ebeveynlerden 4'ü tercihinin demokratik ebeveynlik stili olduğunu ifade ederken çocuklardan sadece 1'i bu durumu doğrulamıştır.

Büyükşahin-Çevik ve Çelikkaleli (2010) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerinin ilgisiz olduğunu düşünen ergenlerin internet kullanımındaki bağımlılık eğilimlerinin ebeveynlerinin otoriter, koruyucu ya da demokratik olduğunu düşünenlere oranla anlamlı seviyede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dilmaç ve Aydoğan (2010), siber zorbalıkla karşı karşıya kalma, siber zorbalıkta bulunma ve çevrim içi ortamda kendisini başka birisi olarak tanıtmaya gibi risklerin ebeveyn tutumlarından ne şekilde etkilendiği konusunu araştırdıkları çalışmalarında siber zorbalıkla karşı karşıya kalma, siber zorbalıkta bulunma ve çevrim içi ortamda kendisini başka birisi

olarak tanıtmış şeklindeki davranışların görülme sıklığındaki artış üzerinde ebeveynlerin otoriter tutumu olduğu ve ebeveynlerin demokratik tutumlarının ergenleri davranışlarında daha gerçekçi olmaya yönelttiği sonucuna varılmıştır.

Batıgün ve Kılıç'ın (2011) üniversite öğrencilerinde sosyal zeka düzeyinin ve internet bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi maksadıyla yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre sosyal zeka ile internet bağımlılığı, sosyal farkındalık ve sosyal beceri arasında negatif yönlü düşük seviyede bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle sosyal beceri, sosyal zeka ve sosyal farkındalık düzeylerinde artış yaşandıkça kişilerin internet bağımlılığında düşüş yaşanmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından internet bağımlılık ölçeği puanları incelendiğinde erkek puanlarının kadınlarınkine oranla daha yüksek olduğu, yine erkeklerde internet bağımlılık düzeyinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Erdemir ve Kutlu (2018), yapılan çalışmada sosyal zeka, ebeveyn tutumları ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ailede sosyo-ekonomik seviye artış gösterdikçe öğrencilerin sosyal zeka ölçeğinden aldıkları puanların arttığı, algılanan anne tutumlarına göre öğrencilerdeki internet bağımlılık düzeylerinde değişiklik gözlenmezken algılanan baba tutumlarına göre ise ilgisiz tutuma sahip olan babaların çocuklarına ait internet bağımlılık düzeyleri demokratik tutuma sahip olan babaların çocuklarına ait internet bağımlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin eğitim seviyelerine göre genel sosyal zeka, internet bağımlılığı, sosyal farkındalık, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri boyutlarında anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin eğitim seviyelerine göre öğrencilerdeki internet bağımlılık düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların sosyal becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla çok sayıda araştırma yapıldığı görölmektedir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Günindi'nin (2008) okul öncesi eğitimine devam halinde olan altı yaşındaki çocukların sosyal uyum becerileriyle ebeveynlerinin sahip olduğu empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı çalışmasında Ankara ilinin merkez ilçesi olan Yenimahalle'de yer alan ana sınıflarına devam halinde olan 180 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın neticesinde ebeveynlerin öğrenim durumlarının yüksek seviyede olması ve çocuğunun okul öncesi eğitimini alması gibi etmenlerin çocuğun sosyal yönden uyum becerilerine pozitif yönden etkisi olduğu, ayrıca ebeveynlerin empatik beceri puanlarında yükseliş olduğu çocuğun sosyal yönden uyum beceri puanlarında da yükseliş bulunduğu saptanmıştır.

Arslan (2016), yaptığı çalışmasında ilkokul birinci sınıfındaki öğrencilerin sosyal becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gümüşhane ilinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki 13 ilkokuldaki 31 şubede eğitim alan toplam 527 öğrencinin ilkokul birinci sınıfına devam ettiği belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise 6 ilkokuldaki 15 şubede eğitim gören 254 ilkokul birinci sınıf öğrencileri oluşturmuş ve değerlendirme esnasında Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Sonuç olarak çocukların sahip olduğu sosyal beceri düzeyinin anne ve baba öğrenim durumu, algılanan aile tutumu, ekonomik düzey, okul öncesinde eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Ancak ebeveynlerin hayatta olma, kardeş sayısı, sınıf mevcudu, ebeveyn birliktelik durumları ve cinsiyet değişkenleri açısından ise anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Seven (2008) tarafından yapılan çalışmada sosyal beceriler ile 7-8 yaş çocukların ailevi unsurları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini

ise Muş iline ait merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarındaki 7 ve 8 yaşlarındaki 252 çocuk oluşturmaktadır. Yapılan araştırma neticesinde çocukların sosyal becerilerinin kardeş sayısı, cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi ve annenin seviyesi etmenleri bakımından anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Pekdoğan (2011), çalışmasında 5-6 yaşlarındaki çocukların sosyal becerilerine etkisi olan birtakım değişkenler ile olan ilişkilerini incelemeye almıştır. Araştırma neticesinde çocuklardan daha önceki dönemde anaokulu ya da kreş eğitimi almış olan çocukların sahip olduğu sosyal becerilerin anaokulu veya kreş eğitimi almamış olan çocuklara kıyasla daha üst seviyede yer aldığı, babalardaki eğitim seviyeleri arttıkça çocukların da sosyal becerilerinde artış olduğu, öte yandan ebeveynlerdeki sosyo-ekonomik düzey ve çocuklarda cinsiyetin de sosyal beceriler üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Özdoğan (1982), araştırmasında 9 yaş çocuklarının davranış problemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda erkek çocuklarının kızlara kıyasla daha fazla sorunlu davranış sergilediği, aynı zamanda ebeveynlerinin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça çocuklarda gözlenen sorunlu davranışlarda azalma olduğu belirlenmiştir.

Kargı ve Erkan'ın (2004) araştırmasında 162 erkek çocuk ve 176 kız çocuğundaki davranış problemleri değerlendirilmiş ve çocukların davranış sorunları üzerinde cinsiyet ve yaş farkının herhangi bir anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Kanlıkılıçer (2005), Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nin geçerlik güvenirliğini yaptığı çalışmasında okul öncesi döneminde olan çocukların davranışlarındaki problemleri incelemiştir. Araştırma neticesinde erkeklerin kızlara göre daha kavgacı ve hareketli oldukları, çocukların endişeli olma durumlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği, ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumu, annelerinin mesleği, kardeş sayısı ile çocukların sahip olduğu davranış sorunları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmadığı ortaya konulmuştur.

Olçay (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi çağıdaki çocukların cinsiyetleri, yaşları, eğitimde bulunma süreleri, annenin öğrenim düzeylerine göre çocuklarda gözlenen davranış sorunları ile sosyal yetenekleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kız çocukların erkek çocuklardan, 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan, ana sınıfına ikinci yıl devam eden çocukların ilk yılı olanlardan, önlisans ve üzeri eğitim almış annelerin çocuklarının okuryazar olmayan ve ilkokul, ortaokul mezunu annelerin çocuklarına oranla daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Terzi (2009), 5-6 yaş aralığındaki çocuklarda gözlenen davranış problemlerini etkileyen değişkenleri ve öğretmenlerin bu konu üzerine aldıkları eğitim yeterliliği, kimlerle iş birliği yaptıkları, kendilerini nasıl geliştirdikleri ve davranış problemlerini çözmede ne şekilde bir yol takip ettiklerini araştırdığı çalışmasının neticesinde çocuğun ebeveyninin eğitim seviyesine ve çocuğun cinsiyetine göre çocuklarda gözlemlenen isyankar ve kaygı davranışının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarındaki sorunları belirlemeyi amaçlayan çalışmada ebeveyn öğrenim seviyesi ve kardeş sayısının çocuk davranış problemlerine yansıyan etkisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu bulunmuştur.

Erdoğan'ın (2002) yaşları 12 ile 14 arasında değişen öğrencilerin sosyal beceri seviyeleriyle bazı demografik özellikler arasında bulunan ilişkileri inceleme altına aldığı araştırmasında kızların sosyal beceri puanlarının erkeklerin aldığı sosyal beceri puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu, öğrencilerin yaşları ilerledikçe problem davranışlarının azaldığı, sosyo-ekonomik düzey kız öğrencilerin prososyal davranışları üzerinde orta düzeyde etkiye sahipken erkek öğrencilerin prososyal davranışları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Akkuş (2005)'un ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin farklı demografik değişkenlerle olan ilişkisini incelediği araştırmasının sonucunda kızların sosyal beceri seviyelerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu, öğrencilerin sosyal beceri seviyelerinin kardeş sırası faktörüne göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, ailenin gelir ve öğrenim seviyesi etmeni bakımından istatistiki olarak anlamlı seviyede farklı olduğu saptanmıştır.

Lonigan ve diğerlerinin (1999) sosyal becerileri etkileyen değişkenleri incelediği çalışmada sosyo-ekonomik yönden orta düzeyde olan ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının sosyo-ekonomik yönden alt düzeyde olan ebeveynlerin çocuklarına göre davranışlarında daha fazla sorun olduğu gözlenmiş ve daha hareketli davranış içinde oldukları belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen bazı çalışmalar ele alındığında ebeveyn tutum ve davranışlarıyla çocuklarının sahip olduğu sosyal becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı birçok araştırmanın olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Eminoğlu'nun (2007) 4-5 yaşlarındaki çocukların sahip olduğu sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasında bulunan ilişkinin araştırılması amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının örneklemini Ankara ilindeki bazı özel okul öncesi kurumlarında eğitim alan 4 ve 5 yaş grubundaki çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda çocukların sahip olduğu sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasında bulunan ilişki değerlendirildiğinde ebeveynlerdeki koruyucu tutum puanlarıyla çocuğun aldığı sosyal ilişkiler puanları arasında aynı yönde doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İnci'nin (2014) ana sınıfı ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının babalarının sahip olduğu tutumlarının çocukların sosyal beceri gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasının örneklemini Muş ilinin merkezinde yer alan 6 tane ilkokulun ana sınıfları ve birinci sınıflarında öğrenim gören 294 çocuk ve babalarıdır. Araştırmanın sonucuna göre baba

tutumuyla çocuğun sahip olduğu sosyal becerisi arasında düşük seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Sezer, Kolaç ve Erol (2013) tarafından 409 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyet ve ebeveyn tutumlarına bağlı olarak değiştiği ve otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının saldırganlık düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Hatunoğlu (1994), ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerindeki saldırganlık düzeyi ile olan ilişkisini incelediği araştırmasının sonucunda otoriter tutum içindeki ebeveynlerin çocuklarının ilgisiz ve demokratik tutum içindeki ebeveynlerin çocuklarına kıyasla daha fazla saldırganlık eğiliminde oldukları, ayrıca sosyo-ekonomik yönden alt ve orta düzeydeki ebeveynlerin çocuklarının sosyo-ekonomik yönden üst düzeydeki ebeveynlerin çocuklarına kıyasla daha fazla saldırganlık eğilimi sergilediklerini ortaya koymuştur.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009), okul öncesi kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, ebeveynsinin eğitim seviyesi, ebeveynsinin meslek durumu, çocuğun okul öncesi okula devam süresi değişkenleri açısından davranış sorunlarının değişiklik gösterip göstermediğini araştırdıkları çalışmalarında ebeveynlerin olumsuz tutumlarının, aile içinde yaşanan çatışma durumunun çocuğun duygusal gelişiminde ve sosyal gelişiminde risk içerdiğini belirlemişlerdir.

Ceylan (2017), ebeveyn tutumu ile çocuktaki sosyalleşme süreci arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma neticesinde ulaşılan veriler disiplinli, baskıcı ve otoriter ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarda olumsuz durumlara neden olduğu, bu durumun çocuğun içine kapanmasına yol açtığı, demokratik olan ebeveynlerinse çocukların sosyal gelişimlerini pozitif yönde etkiledikleri tespit edilmiştir.

Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönemde olan çocuğun davranışındaki sorunların ebeveyn ve öğretmen bakımından

değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışma neticesinde annelerin sahip olduğu erkek çocukları kız çocuklara kıyasla daha çok sorunlu davranış sergilediği, sosyo-ekonomik düzey açısından annelerin çocuklarının değerlendirmeleri incelendiğinde sosyo-ekonomik yönden alt düzeyde olan annelerin çocuklarında sosyo-ekonomik yönden orta ve üst düzeyde olan annelere kıyasla daha az sorunlu davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Anneler, öğrenim düzeylerine göre değerlendirildiğinde lisans mezunu olan annelerin diğer öğrenim düzeyindeki annelere kıyasla daha çok problem bildirdikleri ortaya konulmuştur. Yine aynı şekilde babalar, öğrenim düzeylerine göre değerlendirildiğinde ilkokul ve ortaokul mezunu olan babaların sahip olduğu çocuklarda sosyo-ekonomik yönden orta ve üst düzeyde olan babaların sahip olduğu çocuklara kıyasla daha az problem olduğu tespit edilmiştir. Yani çocuğun problemlili davranışlar içinde olmasında cinsiyetin, ailenin hangi sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğunun, annenin ve babanın eğitim düzeylerinin yakından ilişkisi olduğu ortaya çıkmış ve araştırma sonunda öğretmenlerin görüşlerinin önemli olduğuna dikkat çekilmiştir.

Altay ve Güre'nin (2012) beraber yürüttükleri çalışmada okul öncesi okula devam halinde olan çocukların sosyal yeterlik durumları ve pozitif sosyal davranışlarıyla annelerin sahip olduğu ebeveynlik tutumları arasında bulunan ilişki değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini, Ankara ilindeki okul öncesi okula devam halinde olan 344 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler kızların akran gruplarla ve eğitimiyle ilgilenen kişilerle olan olumlu ilişkilerinin erkeklere göre daha yüksek, erkeklerin ise akran gruplarla olan negatif ilişkilerinde kızlara kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca annesi stil olarak demokratik olan çocukların akranlarıyla negatif ilişkilerinin oranı, annesi stil olarak izin verici olan çocuklara göre daha üst seviyede yer aldığı belirlenmiştir. Bunun yanında özel bir okul öncesi okuldaki çocukların akranlarıyla olan olumsuz içerikli ilişkilerin ve katılımın olmadığı alt boyutlardan edindikleri puanların devlet bünyesindeki okul öncesi okulda okuyan çocuklara kıyasla daha üst seviyede yer aldığı, anneleri ve

öğretmenleri tarafından değerlendirilen kız çocukların olumlu sosyal davranışlarda erkeklere göre daha yüksek oldukları saptanmıştır.

Gürbüz'ün (2017) annelerin ebeveynlik tutumlarının çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda izin verici ve demokratik tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin aşırı koruyucu ve otoriter tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu, ayrıca çocuğun sosyal beceri düzeyinin cinsiyet, annenin çalışma durumu ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Gülay'ın (2011) annelerin tutum olarak otoriter, izin verici, yetkin olması ile çocukların saldırgan olma, pozitif sosyal davranış ve akran şiddetiyle karşı karşıya kalma düzeyleri arasında yer alan ilişkilerin ele alındığı çalışmada Denizli iline bağlı merkez ilçedeki ilköğretim okullarındaki ana sınıflarına devam halinde olan 143 çocuk ile 143 anne çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ulaşılan verilere göre annelerden otoriter ve izin verici tutum içinde olmalarıyla çocukların saldırgan davranış sergilemesi ve akran şiddetiyle karşı karşıya kalması arasında pozitif yönlü, anlamlı seviyede ilişki bulunduğu; annelerin yetkin tutum içinde olması da çocukların olumlu sosyal davranış sergilemesiyle pozitif yönlü, anlamlı seviyede ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Dursun (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemi olan çocuklardaki davranış sorunlarıyla ebeveyn tutumları arasında bulunan ilişkinin tespit edilmesi ve aileyle alakalı değişkenler bakımından çocuklarda görülen davranış sorunlarının ve ebeveyn tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde genç yaştaki ebeveynlerin sıkı disiplinli ve aşırı koruyucu tutum içinde olduğu ve aile geçimsizliğinin daha az görüldüğü, ekonomik yönden alt seviyedeki ebeveynlerin daha olumsuz tutum sergiledikleri ve aile içi geçimsizliğinin de yüksek görüldüğü belirtilmiştir. Ayrıca babalar ile annelerin kıyaslanması yapıldığında babaların daha demokratik, daha koruyucu ve sıkı disiplinli oldukları ortaya

konulmuştur. Okul öncesi dönemi çocuklardaki davranış problemleri ele alındığında ise erkeklerin kız çocuklarına kıyasla daha agresif, aktif ve dikkat eksikliği sergilediği, ebeveynlerdeki yaş değişkeni artış gösterdikçe çocuklarda gözlenen kaygı düzeyinde de artış olduğu, okul öncesindeki çocuğun davranışındaki problemleri ile ebeveyn tutumları arasında alt seviyede de olsa bir ilişki tespit edilmiştir.

Ünal Güçlü'nün (2015) okul öncesi dönemi çocuklarının davranışları ile ebeveyn tutumları arasında yer alan ilişkiyi incelemeye aldığı çalışmasında ilgisiz, baskıcı, koruyucu ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerinde belirgin bir etkisine rastlanmadığı ancak demokratik ebeveyn tutumunun çocuk davranışı üzerinde ters yönde bir ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte teknolojik aletlerle büyüyen çocukların üzerindeki etkileri de araştırılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Akçay ve Özcebe'nin (2012) yaptıkları çalışmaya katılan okul öncesi dönemdeki çocukların bilgisayar oyunu oynama davranışlarını etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmanın sonunda 48-59 aylık olan çocukların %52'lik kısmının bilgisayar oyunu oynamadığı, 60-72 aylık olan çocukların da %73,1'lik kısmının oynadığı, kız çocuklarının %60'ının bilgisayar oyunu oynadığı, erkek çocuklarının da %68,3'ünün bilgisayar oyunu oynadığı tespit edilmiştir. Çalışmada ebeveynlerin bilgisayar oyunu oynayıp oynamama durumlarına göre çocukların oynama davranışlarında artış olduğu, bunun yanı sıra okul yaş aralığı ile cinsiyet bakımından bilgisayar oyunu oynama durumu arasında ise anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Oyun bağımlılığını cinsiyet açısından inceleyen bir diğer araştırmada erkek çocukların oyun oynamaktan kopamama, oyun ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurma, oyundan dolayı sorumlulukları aksatma, oyun oynamayı diğer etkinliklerden önde tutma ve ortalama

oyun bağımlılığı seviyelerinin kız çocuklara oranla bir hayli yüksek olduğu tespit edilmiştir (Strasburger, 2010).

Gelişen teknoloji ile birlikte büyüyen çocukların sosyal becerilerinin nasıl etkilendiği ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Yükselgün (2008) tarafından 411 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılan ve öğrencilerin internet kullanım düzeylerine göre sosyal beceri ve saldırganlık durumlarını incelemeyi amaçlayan araştırma sonucunda çocukların boş vakitlerini internet ortamında değerlendirmelerinin sosyal beceri düzeylerini negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca internetin denetlenmeyen ortamlarda kullanılmasının çocuklardaki saldırganlık düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sümer (2001)'in internet kullanımının sosyal katılım ile ilişkiler üzerinde yer alan etkileri ve internet bağımlılığını incelediği araştırmasında aşırı internet kullanımının iletişim şekilleri, sosyal ilişkiler ve kullanan bireylerin psikolojileri üzerindeki birtakım negatif etkilere neden olduğu, kullananları sosyal yönden olumsuz yönde etkilediği, toplumdan kendini soyutlamaya, kişisel ilişkilerin zayıflamasına ve yüzeysel hale gelmesine neden olduğu, kişiye çöküntü, yalnızlık ve depresyon duyguları yaşattığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda aşırı internet kullanmanın çok sayıda faydalarının yanında ülkemizde sosyal değişimin hızlanmasına, sosyal ilişkiler açısından yalnızlaşma ve insanlardan kopma tarzında olumsuzluklara neden olduğu saptanmıştır.

Gürçat ve Kümbül (2001) tarafından yapılan çalışmada internet kullanım alışkanlığı açısından internetin izolasyon ve bağımlılık oluşturma seviyesinde kullanılıp kullanılmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmada kapsamında Stanford Institute for the Quantitative Study of Society (SIQSS)'nin internetin izolasyona neden olup olmadığını değerlendiren soru formu ve Kimberly Young tarafından hazırlanan bağımlılık ölçeği olan Internet Addiction Test (IAT) ölçüt olarak alınarak demografik nitelikler ve internet kullanımıyla alakalı bilgilerin yer aldığı

bir anket kullanılmıştır. Ulaşılan veriler neticesinde internet bağımlılığında artış oldukça sosyal izolasyon da artmakta, internet kullanırken ise bireylerin önceliklerinde değişiklik olduğu belirtilmektedir.

Akinoğlu (2002)'nin eğitim ve sosyalleşme bakımından internet kullanımına dönük gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcı olarak 185 üniversite öğrencisine ve 100 internet kafe kullanıcısına yer vermiştir. Katılımcılardan olan internet kafe kullanıcılarından %41'lik kısmı, üniversite öğrencilerinden de %29,2'lik kısmı 16-20 yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırmada yer alan internet kafeyi kullanan kişilerin %95,8'lik kısmını erkeklerin oluşturması da internet kafelere karşı erkeklerin daha fazla ilgi gösterdiğinin delili olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bulguları sonucunda internet ve son teknolojik ilerlemelerin bilgiye erişimde yeni boyutlar açtığı, böylelikle her bakımdan farklılıklar içinde bulunduran yeni bir sürece girildiği; bu yeni sürecin teknoloji odaklı etkileşimlerle yeni bir toplumun oluşmasına yön verdiği ve hız kattığı belirtilmektedir. Aynı zamanda internetin, eğitim yapısını, kişisel özellikleri, sosyalleşme sürecini ve bireysel alışkanlıkları değiştirdiği de ifade edilmektedir.

Kumtepe (2006) tarafından yapılan “Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Bilgisayarın Etkisi” başlıklı araştırmasında bilgisayar kullanabilmenin anaokulu öğrencilerinin sahip olduğu sosyal becerilere olan etkisi incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırmada 1988-1999 ECLS-K (Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Class) verilerinden yararlanılmıştır. ECLS-K, Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezince desteklenen kamunun tamamına açık bir veritabanıdır. Çalışmanın örneklemi 12929 anaokulu öğrencisinden oluşmaktadır. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme sonucunda bilgisayar kullanımı konusunda yeterli düzeyde olan çocukların daha az sorunlu davranış içinde olduğu ve sosyal beceriler bakımından da daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Yükselgün (2008) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin internet kullanma durumları bakımından saldırganlık ve sosyal beceri seviyeleri arasında yer alan fark belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin internet kullanma durumları göz önüne alındığında saldırganlık seviyeleriyle alakalı edinilen bulgular ışığında internet kullanım alışkanlığının genel itibarıyla çocuklarda saldırganlık durumunun görülmesi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı fakat kontrolsüz ortamlarda interneti kullanan, dolayısıyla da devamlı oyun sitelerinde zaman geçiren çocukların daha saldırgan davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin internet kullanma durumları bakımından sosyal beceri seviyeleriyle alakalı edinilen bulgulardan internet kullanım seviyesi gelişmiş aşamada olan çocukların sosyal beceri düzeylerinde de gelişme olduğu fakat çocukların çoğunluğunun boş vakitlerini bilgisayarda geçirmelerinin sosyal beceri seviyelerinde olumsuz etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Zeka gelişimi ve zeka gelişimini de kapsayan bilişsel gelişimi etkileyen faktörler ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve zeka gelişimini etkileyen faktörlerin incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanmıştır.

Senemoğlu (2000)'nin gerçekleştirdiği çalışmasında çocukların zihinsel gelişimine etkisi olan etmenlerin arasında ailenin eğitim düzeyi, mesleği, yaşamın geçtiği çevre değişkenlerinin ilk sıralarda olduğunu belirtmektedir. Ramazan ve Demir (2011) ise yaptıkları araştırmada bilişsel gelişim özelliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi sonucunda çocuğun cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumuna ne kadar süre gittiği, okulun türü, annenin yaşı ve çalışıp çalışmadığı, babanın yaşı ve öğrenim düzeyi, kaç kardeş olduğu, kardeşler arasında da kaçınıcı çocuk olduğu ve ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum üzerinde anlamlı fark elde edilmemiştir. Çocukların bilişsel gelişim özelliklerinin sadece annenin öğrenim durumuna göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Oktay ve diğerleri (2010) tarafından

yapılan çalışma da benzer sonuçlar vermiş ve annenin ve babanın eğitim düzeyinde artış oldukça çocuğun bilişsel hazırbulunuşluğunda da artış olduğu belirlenmiştir.

Üstün, Akman ve Etikan (2004) ise 4 yaşlarındaki okul öncesi çocuklar ile çalıştıkları araştırmalarında sosyo-ekonomik yönden farklı düzeylerdeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda ekonomik düzeyin çocukların bilişsel gelişimlerinde olabildiğince önemli bir rolü olduğunu belirtip sosyo-ekonomik düzeyde artış görüldükçe çocukların bilişsel gelişimlerinde de aynı şekilde artışın olduğunu ifade etmişlerdir.

Ebeveyn tutumları ile zeka gelişimi ve zeka gelişimini de kapsayan bilişsel gelişim ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda ebeveyn tutumlarının bilişsel gelişim ve zeka gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Uçur (2005), yaptığı çalışmada bilişsel performans değerlendirmesinin erken yaşlarda yapılması adına ebeveyn tutumları ve aile içindeki etkileşimin çocuğun bilişsel gelişimini etkileyen etmenlerden olarak incelenmesi ve bu çerçevede çocukların bilişsel faaliyetlerdeki performanslarının değerlendirilmeye alınması maksadıyla aile değişkeninin çocukların bilişsel faaliyetlerdeki performans seviyelerine olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada 5 yaşlarında 50 çocuk ve ailesi ile çalışılmış ve incelemeler neticesinde ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki tutumları ve aile içindeki etkileşimin çocukların bilişsel faaliyetlerdeki performansları bakımından anlamlı farklılıklar oluşturabildiği tespit edilmiştir.

Korkmazlar (1980), yaptığı çalışmada beş-altı yaş arası okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel algılama tarzlarıyla ebeveynlerin çocuk yetiştirmede içinde olduğu tutum arasında yer alan ilişkiyi değerlendirmiştir ve araştırmanın neticesinde ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerinin çocukların bilişsel düşünme tarzlarını etkilediği belirlenmiştir.

Şentürk (2004), ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının öğrencilerin biliş ötesi becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (aşırı koruyucu tutum, demokratik tutum, ev kadını olma rolünü reddetme, geçimsizlik, sıkı disipline dayalı baskıcı tutum) kullanılarak Biliş Ötesi Ölçek'in alt boyutları kapsamında ayrı ayrı analizler yapmıştır. Sonuçta demokratik ebeveyn tutumunun değerlendirme becerisi üzerinde, baskıcı tutumun da bilişsel stratejiler becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlik tutumlarının zeka gelişimi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı araştırmalar dışında zekanın ebeveyn tutumlarının yordayıcısı olmasını araştıran çalışmalar da yer almaktadır. Afat (2013), çalışmasını 2011-2012 eğitim öğretim yılında 6 yaşlarındaki toplam 87 üstün zekalı çocuk ve onların ailesiyle yaptığı çalışmada üstün zekalı çocuğu olan ebeveynlerin içinde bulundukları ebeveyn tutumlarıyla çocukların zeka seviyeleri arasında yer alan ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında ebeveynlerin tutumlarıyla çocuklarının zeka düzeyleri arasında yakından ilişki olduğu, uygulanan regresyon analizi sonucunda üstün zekanın en kuvvetli yordayıcısı olarak “aşırı korumacı ebeveyn tutumu” olduğu, üstün zekaya sahip çocukları olan ebeveynlerin, aşırı koruyucu ve demokratik tutumu benimsediği, otoriter ve izin verici tutumlardan geri durdukları belirlenmiştir.

Şahin Zeteroğlu (2014) tarafından altı yaşlarındaki kız ve erkek çocukların, ebeveyn tutumlarıyla çoklu zeka alanları ve grup içi faaliyet seviyeleri arasında yer alan ilişkileri saptamak amacıyla hazırlanan çalışmanın örneklemini anaokulu öğrencilerinden olan 150 kız ve 150 erkek olmak üzere 300 çocuk ve onların annesi olan 300 bayan olmak üzere toplamda 600 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda anne tutumlarının genel itibarıyla çocukların çoklu zeka alanlarına ve grup içi faaliyet seviyelerine etki etmediği fakat annelerin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durumların kız ve erkek çocuklarına karşı tutumlarına etki ettiği,

bu durumun da hem kız hem erkek çocukların çoklu zeka puanlarına ve grup içi faaliyet seviyelerine etki ettiği belirlenmiştir.

Bilişsel gelişim ve sosyal beceri gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır.

Aykır ve Tekinarslan (2012), 4-6 yaşlarındaki zihinsel yetersizlik yaşayan ve yaşamayan çocuklarda gözlenen sosyal becerileri ve sorunlu davranışlarını karşılaştırmak amacıyla zihinsel yetersizlik yaşayan 60 çocuk ve zihinsel yetersizlik yaşamayan 90 çocuk ile araştırmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın neticesinde zihinsel yetersizlik yaşayan çocukların zihinsel yetersizlik yaşamayan çocuklara oranla sosyal beceri seviyelerinin düşük, sorunlu davranışları bakımından ise yüksekte olduğu görülerek zekanın sosyal becerinin yordayıcılarından olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmadaki verilere bakıldığında cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ve sorunlu davranışlarda farklılık olmadığı saptanmıştır.

Seçer, Ogelman, Önder ve Berengi (2012), yaptıkları çalışmada bilişsel gelişim ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için 5-6 yaş grubu çocuklar ile çalışmışlardır. Araştırmanın neticesinde sosyal beceri ve bilişsel gelişim arasında olumlu yönde anlamlı ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir deyişle çocuklardaki bilişsel gelişim puanlarında artış görüldükçe sosyal beceri (insanlar arası beceriler, değişimlere ayak uydurma ve kızgınlık davranışını kontrol altında tutma becerileri, kendini kontrol edebilme becerileri, akran baskısıyla baş etme becerileri, sonuçları kabullenme becerileri sözel ifade becerileri ve dinleme becerileri) puanlarında da artış görülmektedir. Bulgular çerçevesinde çocukların sahip olduğu bilişsel gelişimlerin, sosyal becerilerine etkisi olan mühim değişkenler arasında yer aldığı ifade edilmiştir.

2.21. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ebeveyn tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelendiği araştırmalardan biri olan Winsler, Madigan ve Aquilino (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi

devrede çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuk yetiştirmede izledikleri tutumları bakımından benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Çalışmada 28 çocuğun 56 ebeveynleri ile çalışmıştır. Araştırmanın neticesinde aynı evde yaşayan ebeveynlerin izledikleri tutum yönüyle aralarında benzerlik bulunduğu tespit edilmiştir. Değerlendirilen ebeveyn davranışlarında izin verici tutumlar arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Babaların görüşlerine göre anneler daha çok demokratik ve izin verici fakat daha az otoriter olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Diğer yandan annelerin de kendilerini babalara göre daha demokratik gördükleri belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da Baldwin (1948) demokratik ve otoriter ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Yapılan araştırmada elde edilen verilere göre demokratik ebeveyn tutumu ile büyüyen çocukların deneme yanılma yoluyla öğrenmeye ve yeni bir şeyler keşfetmeye daha meraklı çocuklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelişen teknolojinin ebeveynlerin tutumlarını etkilediği gibi ebeveyn tutumlarının da çocukların teknolojik aletleri kullanımlarını nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalar da yapılmaktadır. Yurt dışında yapılan bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Racz, Johnson, Bradshaw ve Cheng (2017) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin çocuklarını kontrol ederken teknolojik araçları nasıl kullandıklarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukları ev dışında oldukları zaman onlar ile cep telefonunda konuşarak veya yazılı mesajla iletişime geçtikleri ve çocuğa nerede olduğu, kiminle olduğu tarzı sorular yönelttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin, çocuklarıyla sosyal medya platformlarında arkadaş oldukları ve onların yaptıkları paylaşımları kontrol altında tuttukları saptanmıştır.

Wisniewski, Xu, Rosson ve Carroll'un (2017) gerçekleştirdiği araştırmada çocukların çevrim içi risk tecrübelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda çocukların çoğunluğunun çevrim içi risklere maruz kaldıklarında ebeveynleriyle nadiren

iletişime geçtikleri belirlenmiştir. Araştırmada ebeveynlerin, kendilerinin aktif ara bulucu ve izleme davranışları içinde olduklarını ifade etmelerine karşın çocukların ifadelerine göre ebeveynlerin sınırlayıcı ara bulucu şekilde davrandıkları ve bundan dolayı da çevrim içi risklere maruz kaldıklarında ebeveynleriyle iletişim kurmamayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Anderson'ın (2016) yaptığı araştırmada yaş aralıkları 13-17 arasındaki çocukları olan ebeveynlerin, teknolojik aletleri kullanırken çocuklarını çeşitli yollardan takip ettiği, bunlardan ebeveynlerden %61'lik bölümünün çocuklarının takipçisi olduğu web sitelerini ve %60'lık bölümünün çocuklarının sosyal medyadaki profillerini denetlediği, %56'lık bölümünün sosyal medyada çocuklarıyla arkadaş olmak yoluyla onu izlediği ve %48'lik bölümünün çocuklarına ait telefonda yapılan aramaları ve mesajları inceledikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlerden %48'lik kısmının çocuklarına ait e-posta hesaplarının şifrelerini, %43'lük kısmının çocuklarının cep telefonunun şifresini ve %35'lik kısmının da çocuklarının kullandığı sosyal medya hesaplarının en az birine ait şifreyi bildiği saptanmıştır. Ebeveynlerin takip etmenin yanında engelleme veya sınırlama gibi davranışları da sergilemekte olduğu, ebeveynlerden %39'luk bölümünün çocukların çevrim içi faaliyetlerini engellemek, sınırlandırmak ya da takip etmek amacıyla ebeveyn kontrolüne başvurduğunu ifade ederken ebeveynlerden %16'lık kısmı da çocuklarının cep telefonu kullanım oranına sınırlama getirmek için ebeveyn kontrolüne başvurduğunu söylemektedir. Ebeveynlerden %94'lük bölümünün çocukları ile çevrim içi ortamında yapılan paylaşımların uygunluğu konusunda konuşma yaptığı ve bunu çok sık bir şekilde yapanların %40'lık bir orana sahip olduğu, çocuklarının çevrim içinde görüntülü olarak paylaşımlarının uygunluğu konusunda çocuğu ile konuşma yapan ebeveynlerin %95'lik orana sahip olduğu ortaya çıkarılırken bu durumu çok sık tekrarlayanların %39'luk orana sahip olduğu, ebeveynlerden %95'lik oranın da çocukları ile kullandıkları dijital aygıtların uygunluğu konusunda konuşma

yapan ve bunu çok sık bir şekilde yapan ebeveyn oranının %36'lık kısım olduğu tespit edilmiştir.

Wong, Ho ve Chen'in (2015) ebeveynlerin, çocuklarının internet kullanımlarını denetim altında tutmaları, ebeveynlerin çocuklarını internetten faydalandırmada kendilerine güvenleri ve ebeveyn uygulamaları konusunda ebeveyn güvenlerinin etkilerini araştırmak için Şangay'da yaptıkları bu çalışmada yaş aralıkları 9-17 arasında değişen çocukların ebeveynleriyle çalışılmıştır. Çalışmanın neticelerine göre ebeveynlerin internet denetlerken genellikle kısıtlayıcı tutum izledikleri, ebeveynlerden beşte birinin çocuklarına internetin faydaları konusunda yardımcı olacağı inancını taşıırken sekizde birinin internetin muhtemel risklerine karşı çocuklarını koruma altına alacağına inandığı, internet bilgisi iyi düzeyde olan ebeveynlerin otoriter tutum içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynler, çocuklarını koruma adına farklı ebeveyn tutumlarını izlemekte ve çocuklarının dijital aygıt kullanımları konusunda kaygı yaşamaktadırlar.

Sorbring'in (2014) ebeveynlerin ergen çağıdaki çocuklarının internet kullanımına ilişkin kaygı ve endişelerinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın sonucunda ebeveynlerin kaygı ve endişesinin çocuğun bulunduğu yaşa ve cinsiyetine bağlı olarak değişikliğe uğradığını tespit etmiştir. Ebeveynlerin kendi internet yetenekleri, internet kullanmadaki tecrübeleri ve internete yönelik tutumları, kaygıları ve endişelerinin yapısı ve türü ile ilişkili olduğu, ebeveynlerin değer yargıları, ergenlikteki çocuklarının internet kullanım yetenekleri ve ergenlikteki çocuklarının internet kullanım ve tecrübeleri ebeveynlerin taşıdıkları kaygıları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda "İnternetin sahip olduğu sınırlıklar, üstünlüklerine göre daha fazladır, diyenler", "İnternetin üstünlükleri kadar sınırlıkları da bulunmaktadır, diyenler" ve "İnternetin sahip olduğu üstünlükler, sınırlıklara göre daha fazladır, diyenler" olmak üzere ebeveynlerin üç farklı gruba ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan internetin sınırlıklarının üstünlüklerine daha fazla olduğunu söyleyenlerin daha

fazla kaygı taşıdıkları, dijital aygıtlar hususunda endişeli ve kaygılı olan ebeveynlerin ise çocuklarına bu tarz aygıtları kullanımlarında kısıtlamalar getirdiği belirlenmiştir.

EU Kids Online Projesi kapsamında İngiltere’de gerçekleştirilen araştırmaya yaş aralıkları 9-16 arasında olan çocuklar ve onların ebeveynleri ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre çocuklarının dijital platformlarda rahatsız edildiğini ifade eden ebeveynlerde oran %6, çocukları ile internet ortamında ne yaptıkları konusunda diyalog içinde olduklarını ve küçük yaştaki çocuklarının internet kullanımına dair aktif ara bulucu olmayı doğru bulduklarını söyleyenlerin oranı %74, hiçbir şey yapmadığını belirten ebeveynlerin oranı ise %11’dir. Ebeveynler arasında web sitelerinin neden iyi veya kötü olduğunu açıklayanların oranı %73, internetin ne şekilde güvenli olarak kullanılacağı konusunda tavsiyeler sunanlar %71, ve internet ortamında zor bir durumda kaldıklarında ne yapacakları konusunda yardımcı olanların oranı %73’le güvenli ara bulucu ebeveyn tutumları daha yaygındır. Takip etme stratejilerini belirleyen ebeveynlerde oran ise %55’tir. Ebeveynlerden %54’lük kısım internet sitelerini yasaklamakta ya da filtrelemekte ve %46’lık kısım çocuklarının ziyaret ettiği web sitelerini izlemektedir. Ayrıca ebeveynlerden %90’lık kısım çocukları muhtemel bir çevrim içi problemle karşı karşıya kalırsa çocuklarına yardımda bulunabilecekleri hususunda kendilerine güvenleri bulunmaktadır.

Valcke ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada ailede ebeveynlerin internet kullanma üzerindeki rolü ve onların otoriter, müsamahakar, demokratik, ihmalkar olarak sergiledikleri dört stilli tutum ve davranış incelenmiştir. Bu tutumlardan en fazla başvurulanın %59,4 ile otoriter tutum stiline olduğu görülmektedir. Yaş, cinsiyet ve eğitim durumu gibi değişkenlere bakılmak suretiyle yapılan incelemede ebeveyn stillerinde farklılıklara rastlanmıştır. Bu farklılıklar internetteki tecrübeye, internet tutumuna ve interneti kullanım düzeyine göre ortaya çıkmaktadır. Tutum ve davranış stilleri çocuğun interneti kullanım seviyesi üzerinde son derece etkilidir. Ebeveynler müsamahakar tutum sergiledikleri zaman

çocuklarının daha çok internet kullandıkları tespit edilmiştir. Otoriter tutumu takındıklarında ise internet kullanımının azaldığı görülmüştür. Ebeveynlerin internet stilleri, öğrenim durumları, internet davranışları gibi değişkenliklerin ailede çocukların internet kullanımını önemli ölçüde yordadığı görülmektedir.

Lou, Shih, Liu, Guo ve Tseng (2010), altıncı sınıf öğrencilerinin ebeveynlerin internet okuryazarlığı ve ebeveyn tutumlarını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada ebeveynlerin internetteki tutum ve davranışları, interneti kullanmadaki tutumları, internet okuryazarlık düzeyleri ve internet ebeveynliği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin internet kullanma, ne kadar kullandıklarıyla ilgili süreler ve içeriğinin internet ebeveynliği ile bağlantılı olduğu, çocukların internet kullanmaya teşvik edilmesi ve internet kullanımı konusunda eğitilmelerinin internet ebeveynliği davranışıyla bağlantılı olduğu, çocukların internet kullanma karşısındaki tutumlarında ise ebeveyn internet okuryazarlığının etkili olduğu saptanmıştır. İnternet okuryazarlık seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarını internet kullanmaları için zorlamadıkları, baskıcı bir yönlendirme yoluna gitmedikleri çocuklarına karşı güven duygusuyla hareket ettikleri; interneti kullanmayan ya da az kullanan ebeveynlerin ise çocuklarının öğrenmesi üzerinde etkili olacağını düşünerek onları internet kullanımına yönlendirdikleri, güven duyma eğilimiyle müdahale etmedikleri belirlenmiştir. Serbestiyetçi ve umursamama stiline meyilli ebeveynler sık denetim yerine hiç denetim yapmama tutumunu takınırken baskıcı ve katı stil yönünde tutum gösteren ebeveynler ise sürekli denetim ve yönetme tavrı içindedirler. Otoriter ve demokratik stilli tutumda bulunan ebeveynler ise her an denetim ve yönetmek değil, sık sık yönetmeye eğilimlidirler.

Subrahmanyam, Kraut, Greenfield ve Gross (2000), araştırmalarında ebeveynlerin, internet ve bilgisayarların, teknolojik dijital araç gereçlerin aile içinde tüketim aracı şeklinde yer tutmaya başlaması olayını ne şekilde değerlendirdiklerini araştırmışlardır. İncelemeler neticesine göre ebeveynler çocuklarının internet kullanarak internet okuryazarlığında

kendilerini geliştirmeleri, günümüz bilgi çağına ayak uydurabilmeleri adına bu teknolojik unsurları evlerine soktuklarını ama zararları ve risk konusunda endişelendiklerini, bu duruma rağmen bu teknolojik araç gereçleri kullanmalarının önüne geçilirse çocuklarının öğrenmelerinin sınırlandırılacağını düşünerek kaygılandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Valcke ve diğerlerinin (2010) internetin sık sık kullanımında çocuklar üzerinde ebeveynlerin davranış stillerinin etkilerinin incelendiğı araştırmalarında izin verici serbestiyetçi tutum stili gösteren ebeveynlerin çocuklarının baskıcı ve otoritet tutum stili gösteren ebeveynlerinin çocuklarına oranla dijital araç gereçler ile interneti daha fazla ve denetim olmadan kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Büyükşahin-Çevik ve Çelikkaleli (2010), ebeveynlerinin kendilerine ve internet kullanmalarına karşı ilgisiz tutum takındıklarını düşünen ergen çocukların, ebeveynlerinin demokratik, korumacı ve otoriter tutum sergilediklerini düşünen ergen çocuklara nazaran interneti daha uzun süre ve sık sık kullandıklarını ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların sosyal becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır:

Jamyang-Tshering (2004), çocukların cinsiyetleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasının sonucunda erkeklere oranla kızların sosyal beceri davranışlarını daha fazla ve sık sık gösterdikleri, erkek çocukların kız çocuklarına orala daha problemli davranış ve tutum ortaya koydukları görülmektedir. Erkeklerin sosyal becerileri değerlendirme sistemindeki puanlamalarının kızlardan düşük olduğı, kızların da problem davranışları değerlendirme sistemi puanlarının erkeklerden düşük olduğı görülmektedir.

Keane ve Calkins (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyetlerine göre davranış problemlerini ve akran ilişkilerini incelemişlerdir. Erkek çocukların daha saldırgan tutum sergiledikleri ve sergileme oranının yüksek olduğı, kızların da yaşıtlarıyla oyun oynarken daha kopuk ilişkiler sergilediklerini bulmuşlardır.

Perren, Stadelmann, Wyl ve Klitzing (2007), okul öncesi dönemde eğitim gören çocukların duygusal ve prososyal davranışlarını inceledikleri araştırmalarında öğretmenler ve çocuklar ve ebeveynler ile çalışmışlardır. Kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha düşük düzeyde hareketli oldukları, erkeklere oranla daha yüksek düzeyde prososyal davranış ve tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Lonigan ve diğerleri (1999), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ve davranış problemlerini incelediği araştırmasında sosyo-ekonomik yönden zayıf ebeveynlerin okul öncesi eğitim aşamasındaki çocukların sosyo-ekonomik yönden orta seviyede bulunan ebeveynlerin çocuklarına göre daha düşük seviyede sorunlu davranış gösterdikleri ve daha az hareketli olduklarını saptamıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ebeveyn tutum ve davranışları ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı birçok araştırmanın olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Steinberg, Elmen ve Mounts (1989) yaptıkları araştırmada demokratik tutumulu ebeveynnin yüksek seviyede ilgili veya sıcak, kontrol ve psikolojik özerklik olmak üzere üç durumdan oluştuğunu belirterek yaşları 10-16 arasında değişen çocuklar ile yapılan bu araştırmada demokratik ebeveyn tutumunun tüm boyutlarının çocukların akademik başarıları ile yüksek ve pozitif seviyede ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling (1992) yaptıkları bir diğer araştırmanın sonucunda demokratik ve serbestiyetçi stilde tutum gösteren ebeveynlerin çocuklarında yüksek oranda öz güven, sorumluluk duygusu ve toplumsal ilişkileri kuvvetli, akademik yönden başarı düzeyleri yüksek olan çocuklar olduklarını belirtmiştir. Baumrind (1991), ebeveyn tutumları ile ilgili yaptığı araştırmasının sonucunda otoriter stilde tutum sergileyen ebeveynlerin çocukları saldırgan, yaşlıları ile ilişkilerinde zayıf, eğitimde akademik olarak düşük başarı gösterdiklerini belirtmiştir.

Hawley (2002), çalışmasında çocukların okul öncesi eğitimlerinde sosyal baskıları, sosyal becerileri ve akranları ile arasındaki ilişkiyi belirleyen unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. 30 öğretmen ile birlikte 3-6 yaş aralığındaki öğrencilerinin sosyal becerilerini belirlemek için bu becerilerin ortaya çıkarılacağı oyun alanı ve ortamı hazırlanmıştır. Çocuklar bu oyun etkinliklerinde gözlemlenmiş, gösterdikleri sosyal davranışlar kaydedilerek ebeveynleriyle çocukların ilişkisiyle olan bağlantısına bakılmış, sonuç olarak öğrencilerin sergiledikleri sosyal davranışların temelinde ebeveyn tutum ve davranışlarının bulunduğu belirlenmiştir.

Turner ve Harris (1984), çocukların sosyal yeterlilikleri ve ebeveyn tutumları ile bununla ilişkili değişkenler arası bağlantıyı inceledikleri araştırmanın sonunda ebeveyn tutumları ile çocuğun cinsiyeti ve yaşı arasında bir bağ bulunmadığını ancak ebeveynlerin erkek çocuklar üzerinde daha hoşgörülü bir tutuma sahip bulundukları belirlemişlerdir. Bununla birlikte ebeveynlerin aşırı korumacı ve hoş karşılama ve serbestiyetçi tutumu ile çocuklarının kelime dağarcığı, empati becerisi, öz saygı ve fedakar yapısı arasında zayıf ama anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Culp, Howell, Culp ve Blankemeyer (2001), ebeveynlerin ve öğretmenler bakımından öğrencilerinin davranış problemi sergileyip sergilemediklerini inceledikleri bu çalışmada ebeveyn ve öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar üzerinde farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Bu farklı yorumlamanın sebebi evdeki ortamın ve okuldaki ortamın aynı olmaması, ebeveynler veya öğretmenlerin çocuklara karşı davranışlarının etki ettiği belirlenmiştir.

Hart, Nelson, Robinson, Olsen ve McNeilly-Choque (1998), Rusya’da 3-6 yaş arasında çocuklar ile yaptıkları araştırmanın sonucunda otoriter ebeveyn tutumunun Batı kültürlerinde saptandığı gibi çocuklarda görülen saldırgan davranışlar ile ilişkisi olduğunu yani ebeveyn tutumlarının kültürler arasında çok farklılaşmadığını saptamışlardır.

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte teknolojik aletlerle büyüyen çocukların üzerindeki etkileri de araştırılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Attenborough (2002), teknolojik araçlardan televizyonun çocuklar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda günde iki saati aşan televizyon izlemenin çocuklar üzerinde dinleme, izleme, dikkat becerisi bakımından riske maruz kalmasının yüksek derecede ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Dört yaşından büyük çocuklarda uygunsuz ve aşırı televizyon izleme durumunda zaman ve motivasyon yönünden eksiklik, dolayısıyla oyun kanalı ve farklı aktiviteler ile elde edecekleri motor beceriler bakımından yetersiz kaldıklarını, bu yaştaki çocuklar için gereken hareketliliğin ve enerji atımının eksik kaldığını, akran ortamlarıyla öğrenecekleri sosyal adaptasyonu sağlama becerisinin istenen seviyede olmadığını ve uyku ritminin bozulduğunu eklemişlerdir. Bununla birlikte çocuklar açısından televizyonun biraz etkisi olsa da genel anlamda sosyal, motor ve dil gelişimi için büyük sıkıntılara rastlandığından ebeveynlere arka planda her zaman televizyonun açık olarak kalmasına izin vermemeleri (özellikle yemek zamanında), televizyonun kapalı tutulmasıyla evde oluşan diğer sesleri duyma olanağı oluşturmalarını önermişlerdir.

Rigel'in (1999) yaptığı televizyon ile ilgili bir diğer araştırmada da her beş çocuktan birinin televizyon karşısında yalnız kaldığı ve bir yetişkin olmadan televizyon mesajlarına, şiddet içerikli sahneler maruz kalmasının, televizyonun zararlı etkilerinin artmasına neden olduğunu belirtmiştir.

DeGaetano (2007), çocukların görsel medya ile ilişkisi ve bu ilişkinin onların dikkati üzerindeki etkilerini incelemek için gerçekleştirdiği çalışmada bir çocuğun 5 yaşına kadar ortalama beş bin saat televizyon seyrettiğini ve bu sürenin dört yıllık bir üniversiteyi bitirmek için harcanan zaman dilimine eşit olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Gelişen teknoloji ile birlikte büyüyen çocukların sosyal becerilerinin nasıl etkilendiği ile ilgili yapılan araştırmalardan olan Ellison, Steinfield ve Lampe (2006) tarafından Michigan

State Üniversitesi'nde yapılan araştırmada rastgele seçilen e-mailleri kanalıyla kendilerine anket gönderilen 800 öğrenciden sadece 286 tanesi ankete katılmış ve bu öğrencilerin yanıtlarına bakılarak ortaya konan veriler analiz edilmiştir. Facebook kullananlar ile Facebook kullanmayanların bu sosyal medya ağını kullanma sıklıkları, aylık gelir seviyeleri, cinsiyetleri, yaşları, uyruğu, ne amaçla kullandıkları, Facebook profil resminde bulunan diğer kişiler incelenmiştir. İnceleme sonucunda ankete katılan öğrenciler eski sınıf arkadaşlarına ulaşmak, onlarla iletişimde bulunmak ve eğlenceli ve iyi zaman geçirmek için üye olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre sosyal medyanın sosyalleşme amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir.

Bir diğer araştırmada Engelberg ve Sjöberg (2004), internet bağımlılığı ölçeği kullanmak suretiyle üniversitenin farklı bölümlerine devam eden öğrenciler arasında bireysel yeteneklerini, duygusal yönlü zeka gelişim ve değişimini, internet kullanımıyla olan ilişkisini tespit etme çalışması yapmışlardır. Araştırmada 20'si kadın, 21'i ise erkek olan, yaşları 18-28 aralığındaki 41 öğrenci kullanılmıştır. Sık sık internet kullanan öğrencilerde sosyal beceride zayıflama görülmüş, bu durum sonucunda da katılımcıların duygusal yönlü zeka seviyelerinin düştüğü tespit edilmiştir. Değerleri normal kişilere göre farklı olan bu kullanıcılar aynı zamanda yalnızlık içinde yaşamaktadırlar.

Zeka gelişimini etkileyen faktörlerin incelendiği Mussen ve diğerleri (1984) tarafından yapılan çalışmada orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek zeka puanı almalarının nedenin farklı çevrelerde yetişmelerinden dolayı bilişsel beceriler hakkındaki değer yargıları ve beklentilerinin farklı olmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Ebeveyn tutumları ile zeka gelişimi ve zeka gelişimini de kapsayan bilişsel gelişim ilişkisini inceleyen Gouvain, Fagot, Leve ve Kavanagh (2002) tarafından yapılan ve ailenin çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini gözler önüne sermeye çalışan bu araştırmada bilindik ve bilinmeyen bilişsel aktiviteler esnasında ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimleri

gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yönlendirici olan ve onaylayıcı olmayan ebeveynlerin çocuklarının son-test performans sonuçlarının daha düşük olduğu, ebeveyn tarafından yüksek seviyede yönlendirme alan çocukların son-test performans sonuçlarının düşük seviyede yönlendirme alan çocuklara nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar ailenin çocuğun bilişsel gelişimine olan katkılarını ortaya çıkarmak açısından önemlidir.

Bilişsel gelişim ve sosyal beceri gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Walker (2005), araştırmasında 3-5 yaş dönemi okul öncesi kurumlara devam eden çocuklarda yaşitlarıyla ilişkili sosyal yönlü yeterlilik ve bilişsel gelişim düzeyleri arasında bir bağlantının bulunup bulunmadığını saptamaya çalışmıştır. Sonuç olarak uyumlu davranışlar sergileyen kız çocuklarda anlamlı ve pozitif ilişkiye rastlanmış, utangaç ve çekingen tavırlar sergileyen erkek çocuklarda ise negatif bir bağın bulunduğu ortaya çıkmıştır.

3. Bölüm

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın deseni, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve işlemleri ile elde edilen verilerin analiziyle ilgili bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Resmi okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının, çocukların zeka düzeylerine ve sosyal becerilerine etkisini; ayrıca farklı ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiyi, farklı ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumlarının zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında farklılığa neden olup olmadığını; öğretmenlerin ile ebeveynlerin teknolojik araçların çocukların sosyal beceri ve zeka düzeylerine etkileri ile ilgili görüşlerini, çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforik algılarının inceleneceği bu çalışmada karma yöntem uygulanmaktadır.

Nitel ve nitel araştırma yöntemlerindeki güçlü yanların birlikte kullanılmasını ve elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirleriyle ilişkilendirilmesini sağlayarak araştırmacıya farklı bakış açıları ortaya koyması için bu çalışmada karma yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

Sosyal bilimlerde olay ve olgular, karmaşık ve çok boyutlu bir yapı gösterdiği için bu alana ait problemlerin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle bir sosyal bilim alanı olan eğitim araştırmalarında karma araştırma modeli kullanılarak verilerin karşılaştırılması, doğrulanması ya da sonuçlarının çeşitlenmesi sayesinde problemler daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmekte ve sistem ile alakalı bütüncül sonuçlar meydana çıkarılabilmektedir (Plano Clark, 2010).

Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının nitel ve nicel yöntemlerin paralel olarak veya ard arda evreler olarak uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003; Johnson

& Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2003). Hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlerin en güçlü yönlerinden yararlanabilir; aynı zamanda tek araştırma çalışmalarındaki zayıflıkları da en aza indirebilmektedir (Baki & Gökçek, 2012; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Karma yöntemin güçlü ve zayıf yönlerini, Johnson ve Onwuegbuzie (2004) Tablo 11’de özetlemiştir.

Tablo 11

Karma yöntemin güçlü ve zayıf yönleri

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
- Aynı çalışmada araştırmacı yöntemlerden birinin zayıf yönünü kapatmak için diğer yöntemin güçlü yönlerini kullanabilmektedir. - Araştırmacı tek bir yöntemle sınırlı olmadığı için daha geniş ve eksiksiz bir şekilde araştırma sorularını cevaplayabilmektedir. - Sayısal verileri anlamlandırmak için kelime, resimve olaylar kullanılabilir. - Kelime, resim veya olaylara açıklık getirmek için sayısal veriler kullanılabilir. - Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için kullanılabilir. - Yalnız tek yöntemin kullanıldığı bir	- Nicel ve nitel çalışmayı birlikte kullanmak, özellikle her iki yöntem aynı anda kullanılacaksa tek bir kişi için zor olabilmekte ve takım çalışması gerektirebilmektedir. - Araştırmacı, birden fazla yöntem ve yaklaşım hakkında bilgi edinmek ve doğru yerde uygulamak durumundadır. - Hem yazılı hem de sayısal verileri analiz etmek fazla zaman almaktadır ve maliyeti yüksektir. - Yöntembilimcilerin bazıları bir kişinin sadece nicel ya da nitel araştırma yöntemlerinden biri ile

çalışmada farkedilemeyecek farklı görüş ve anlayışlar ortaya çıkabilmektedir. • Büyük çaplı ve karışık araştırma sorularına cevap aramak için uygulanabilmektedir. • Bulgular karşılaştırılıp, verilerin doğruluğuna ve yakınlığına göre, sonuçları için daha kuvvetli deliller oluşturulabilmektedir. • Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak, uygulama ve teoriye ilişkin daha doğru ve kesin bilgiler üretilebilmektedir.	çalışması gerektiğini düşünmektedir. • Karma paradigmanın sorunları, nitel verinin nicel olarak nasıl analiz edileceği ve çelişen sonuçların nasıl yorumlanacağı gibi konular yöntem bilimciler tarafından çalışılmak üzere bırakılmıştır.

Karma yöntemin yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi güçlü yönleri olduğu gibi ve zayıf yönleri de bulunmakta ancak değişik yöntemlerin birlikte kullanılması, sadece nitel veya sadece nicel yöntemlerin kullanılmasında oluşabilecek sınırlılıkları minimum seviyeye indirebildiği için Creswell (2002) araştırmacının hem nitel hem de nicel verilere ulaşma olanağı var ise karma yöntemin en ideal araştırma modeli olduğunu belirtmektedir.

Creswell'e (2006) göre araştırmacılar karma yöntem ile araştırma yaparken farklı veri toplama teknikleri kullanabilirler, çoklu veri toplama teknikleri kullanılabildiği gibi tekli çalışmalar da yapılabilir. Hem nitel hem de nicel verilerin tek bir çalışma içerisinde toplanması "tekli çalışma" (single study) genel olarak yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin zamana bağlı çoklu araştırmalar yapmak yerine tercih ettiği çalışmalara denilmektedir. Çoklu çalışmalarda ise nicel veriler ayrı toplanıp, analiz edilip sonra nitel veriler toplanıp analiz edilebilmektedir ya da sırası değişebilmektedir. Genelde bu tarz çalışmalara büyük çaplı,

maddi destek alınan araştırmalarda yer verilir. Bu çalışmada ilk olarak nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, ardından nitel veriler toplanıp onların analizine geçilmiştir.

Greene, Caracelli ve Graham’a (1989) göre yapılan çalışmalarda karma modelin kullanılmak istenmesinin beş amacı bulunmaktadır. Her karma yöntem ile yapılan çalışmanın bu beş amaçtan bir ya da birkaçını kullanacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Karma model araştırmaları; eşitleme, Tamamlayıcılık, Geliştirme, Başlatma ve Genişletme amaçlarına yönelik olarak yapılmaktadır. Bu araştırmada karma yöntemin kullanılma nedeni, “eşitleme, “Tamamlayıcılık” ve “Genişletme” gerekçelerine dayanmaktadır.

Çeşitleme: Tutarlı veya yakın sonuçların var olduğunu test etme amacıyla aynı olayı incelenmek için bağımsız olarak nicel ve nitel verilerin aynı zamanda kullanılmasıdır. Yani farklı yöntem ve tasarımlardan elde edilen sonuçların birbirlerine yakınlığı ya da birbirlerini desteklemeleri araştırılır. Üçgenleme de denilen çeşitleme, araştırmanın sonuçlarını etkileyen birçok sebebi kontrol edip karşılaştırmayı sağlamaktadır (Yıldırım, 2010).

Tamamlayıcılık (Complementarity): Bir yöntem ile elde edilmiş bulguların açıklığa kavuşturulması ve detaylandırılması için diğer yöntemin sonuçlarından faydalanmak amacıyla kullanılmaktadır yani tamamlayıcılık, karma yöntemde nicel ve nitel verilerin arasında hem çakışmaların olduğu hallerde hem de farklı açılardan olayı vererek daha ayrıntılı ve zengin duruma kavuşturmak amacıyla kullanılır. Böylelikle kullanılan veri analiz türleri birbirlerini tamamlar (Giannakaki, 2005).

Genişletme (Expansion): Yapılan araştırmada yer alan farklı bileşenler için farklı analiz yöntemleri kullanılarak araştırmanın kapsamını genişletmek yani birbirinden ayrı olguları inceleyebilmek için farklı yöntemler kullanıp çalışmanın sınırlarını genişletmek amacıyla kullanılmaktadır (Greene, Caracelli & Graham, 1989).

3.2. Karma Araştırma Tipolojileri

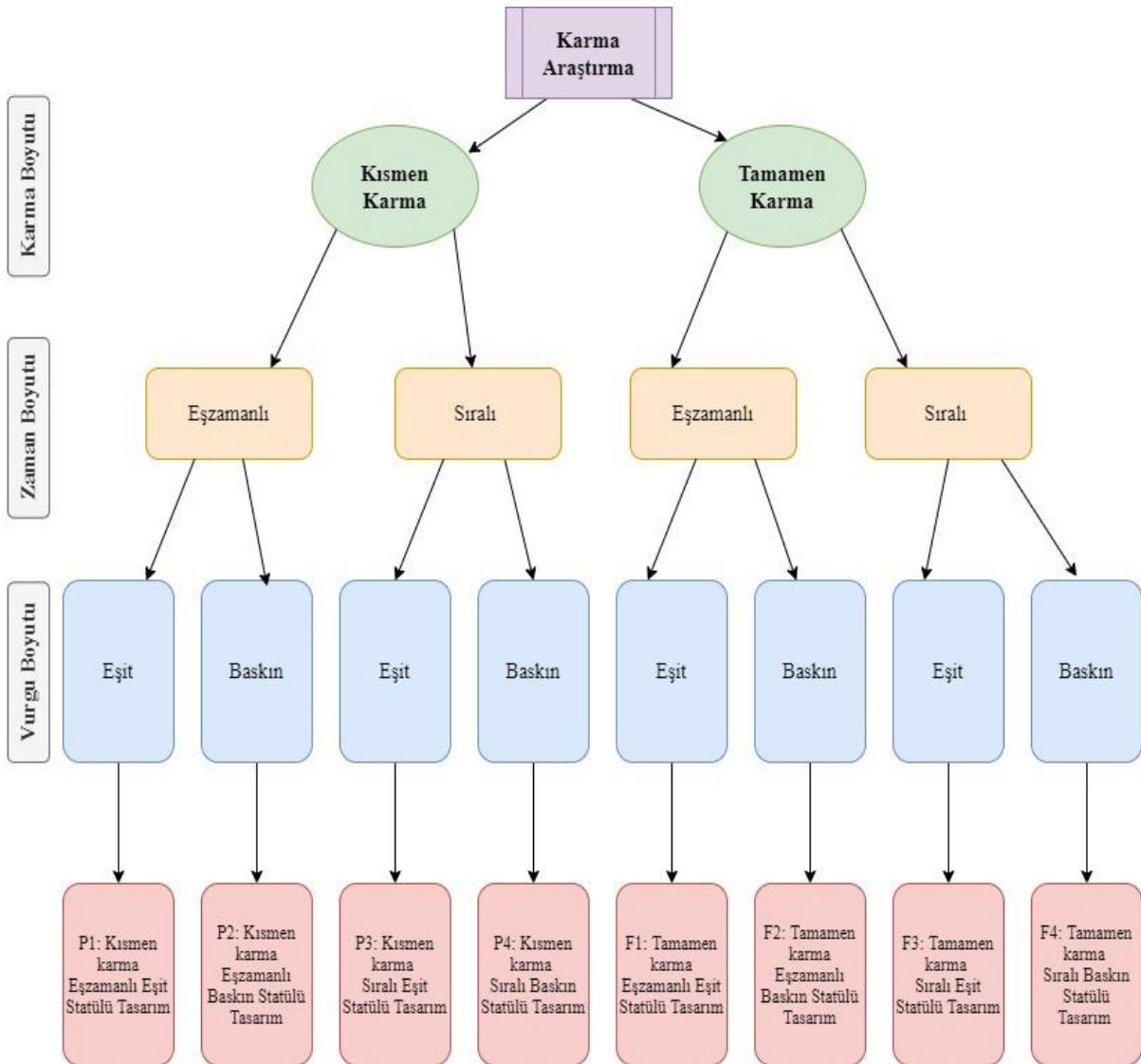
Johnson ve Onwuegbuzie (2004), karma yöntem ile tasarım yaparken araştırma yapacak kişinin temel olarak iki karar almasının gerektiğini belirtmektedirler: (a) Araştırmacı farklı araştırma yöntemlerini aynı anda mı, sırayla mı yürütmek istemektedir? (b) Araştırmacı araştırma yöntemlerinden birini daha baskın olarak mı kullanacak? Karma yöntemle uygulama yapan araştırmacı yapacağı araştırmanın amacına bağlı olarak nitel ve nicel verileri sırayla (sequentially) veya aynı anda (concurrently) toplayabilir yani verilerin toplanma safhasında nitel veya nicel verilerden biri önce gelebilir.

Creswell (2003); Johnson ve Onwuegbuzie (2004); Leech ve Onwuegbuzie (2009), Morse (2003) araştırmacılar için araştırmalarında kullanabilecekleri model olarak seçilebilecek bazı karma yöntem tasarımları geliştirdikleri dikkatleri çekmektedir.

Bu araştırmada Leech ve Onwuegbuzie'nin (2009) tasarımından faydalanılmıştır. Şimdiye kadar oluşturulan tipolojilerin fazla karmaşık, karma yöntemi kullanmak isteyen araştırmacıların ihtiyaç duyduğu ölçütleri kapsamayacak kadar tutarlı ya da basit bir sistemi temsil etmediğini belirten Leech ve Onwuegbuzie (2009), üç boyutlu bir tipolojiyi karma yöntem tasarımları için önermektedirler. Aşağıda Şekil 18'de araştırmada Leech ve Onwuegbuzie (2009)'nin geliştirdiği karma araştırma tipolojileri verilmeye çalışılmıştır.

Şekil 18

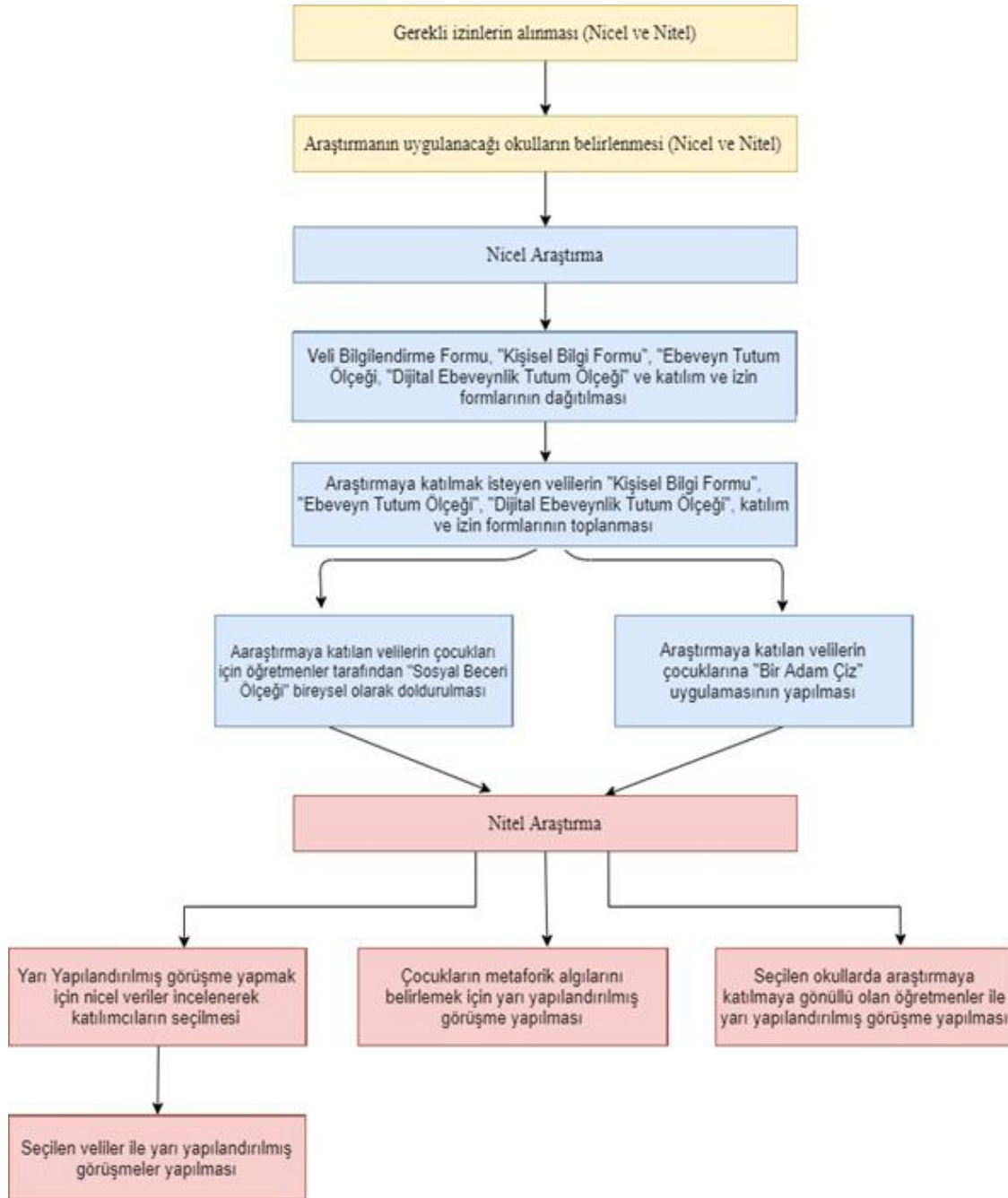
Leech ve Onwuegbuzie 'nin (2009) geliştirdiği karma araştırma tipolojileri



Şekil 18’de görüldüğü gibi Leech ve Onwuegbuzie (2009), tipolojisinde bulunan boyutlar; a) karma boyutu (kısmen veya tamamen karma), b) zaman boyutu (eş zamanlı veya sıralı) ve c) vurgu boyutu (eşit veya baskın statü)’dur. Bu araştırmada Leech ve Onwuegbuzie (2009)’nin tasarımı Tamamen Karma Sıralı Eşit Statülü Tasarım olarak tasarlanmıştır. F3: Tam olarak Karma Sıralı Eşit Statülü Tasarım (Fully Mixed Sequential Equal Status Design). Bu tasarım ile nitel ve nicel aşamalar bir veya daha fazla bileşende ya da bileşenlerin aralarında sıralı bir şekilde yürütülür. Bu tasarımda nicel ve nitel safhalar neredeyse eşit ağırlıkta düşünülür. Toplanan nitel ve nicel veriler yorumlama kısmında karşılaştırılmaktadır.

Şekil 19

Araştırma modeline uygun olarak tasarlanan çalışma deseni



Şekil 19’da görüldüğü gibi Tamamen Karma Sıralı Eşit Statülü Tasarımlı bu araştırmada ilk önce Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Ölçeği, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Bir Adam Çiz testi ile nicel veriler toplanmış, nicel verilerin analiz edilmesinden sonra nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Nitel verilerin toplanması için öğretmenler ve nicel verilerin analizinden elde edilen verilere göre seçilen

ebeveynler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca çocukların metaforlarını almak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında kullanılan nicel araştırma yöntemi, matematik ağırlıklı teknikler ile değişkenlerin aralarındaki ilişkileri muhtelif istatistiki ve sayısal veriler ile ifade eden bir araştırma yöntemidir (Patton, 2005). Bu çalışmada resmî okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının, çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri üzerinde etkisinin olup olmaması ile, farklı ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik arasındaki ilişkinin, farklı ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumlarının zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ilk olarak nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli türlerinden olan ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığı, değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). İlişkisel araştırmalar sonucunda bir neden sonuç ilişkisinin varlığından bahsetmek aslında kolay değildir ama farklı yöntemlerin kullanıldığı ilişkisel araştırmalarda yine de değişkenler arasında neden sonuç ilişkisine yönelik bazı çıkarımlarda bulunulabilir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu çalışmada değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri incelemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın nicel bölümünde resmi okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerine Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Dijital Ebeveynlik Ölçeği araştırmaya katılmak isteyen ebeveynlerin çocuklarına Bir Adam Çiz Testi uygulanmış, çocukların sosyal becerilerine ilişkin bilgi edinmek için öğretmenleri tarafından Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği doldurulmuştur.

Nitel araştırma, toplumsal ve bireysel olgu ve olayların ana özelliklerini açıklamak için araştırma yapan kişinin insanları doğal ortamlarında gözlemlemesi, olgu ve olayların

meydana geliş süreçlerini incelemesi için yürüttüğü açıklayıcı, yorumlayıcı bir sürecin ifadesidir (Creswell, 2013; Mertens, 2014). Araştırmanın ikinci bölümünde ise öğretmenler ile ebeveynlerin; teknolojik araçların çocukların sosyal beceri ve zeka düzeylerine etkileri ile ilgili görüşlerini, çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforik algılarını incelemek amacıyla ise nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan Durum Çalışması kullanılmıştır.

Durum çalışması bir olayın, ortamın ya da olgunun, yapının nasıl ve niçin soruları ile derinlemesine incelendiği bir desendir (Creswell, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016; Yin, 2003). Durum çalışmasında, durum çalışmalarında incelenen duruma ilişkin etkenler ele alınırken bütüncül bir yaklaşım kullanılıp bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve bu durumdan nasıl etkilendiği üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma modelinde araştırmacı, bir durum üzerinde yoğunlaşabildiği için çok ince ayrıntıları sebep, sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri açıklayabilmesine olanak sağlaması açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır (Çepni, 2012). Bu çalışmada durum çalışması türlerinden Açıklayıcı Durum Çalışması (Explanatory Case Study) araştırma yönteminden yararlanılmış olup nicel verilerin sonuçlarının nedensel bağlantıları, açıklayıcı durum çalışması ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yin (2003), durum çalışmalarında 4 çeşit durum çalışma deseni olduğunu belirtmiştir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum desenidir (Çepni, 2012). Araştırmanın durum çalışması deseni ise Bütüncül Çoklu Durum Deseni olarak planlanmıştır. Çoklu durum desenleri bütüncül olarak gerçekleştirilmekte yani her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınmakta ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırmada nitel verileri toplamak için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda genellikle görüşme tekniğinin 3 tarzı tercih edilmektedir. Bunlar; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve

yapılandırılmamış görüşmedir (Patton, 2013). Bu araştırmada görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikte belirli seviyede esneklik ve standartların olması sebebiyle eğitim bilim araştırmaları için daha uygun olduğu saptanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacının yarı yapılandırılmış görüşme yaparken asıl görevi, soruların dışında cevaplar verildiğinde katılımcıları yönlendirerek müdahale edip araştırma konusu üzerine dikkatleri çekmektir (Çepni, 2012).

Bu amaçla araştırmaya katılan ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak dijital araçların çocuklar üzerinde etkileri ilgili görüşleri alınmış, çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak dijital araçlar ile ilgili metaforik algıları araştırılmıştır. Daha sonra bu veriler nicel verilerin sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

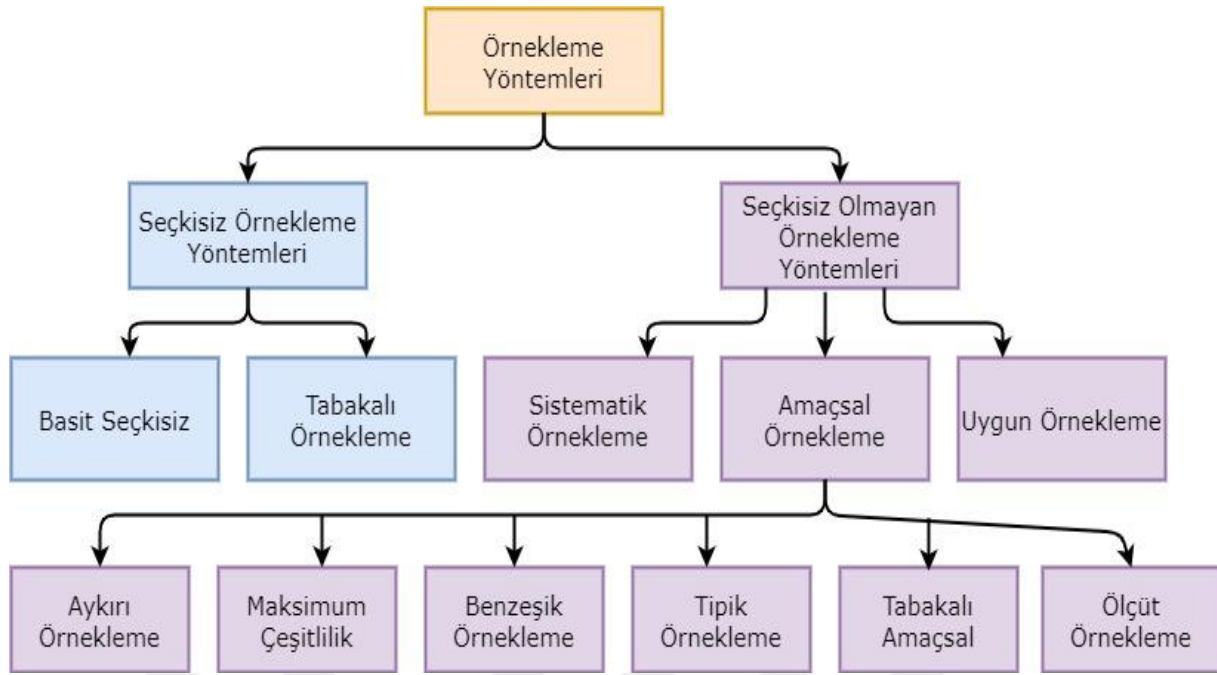
Araştırmanın evrenini Bursa ve İstanbul illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Bursa ve İstanbul illerinden farklı özelliklere sahip toplam 8 okulda eğitim alan 378 okul öncesi çocuğu, ailesi ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örnekleme yöntemleri ile bilgi sahibi olmak, uygun örnekleme seçmek açısından son derece gerekli olduğu için örnekleme seçerken izlenilen yolu daha detaylı olarak belirtmeden önce örnekleme yöntemleri hakkında Şekil 20’de bilgi verilecektir (Baltacı, 2018).

Şekil 20

Örnekleme yöntemleri (Büyüköztürk, 2020)



Şekil 20’de görüldüğü gibi seçim evresinde olasılık ögesi olup olmaması ile araştırmanın amaçları ve sorularının net bir biçimde belirtilmesi haline göre örneklem yöntemleri olasılıklı (amaçsız) örneklem ve olasılıksız (amaçlı) biçimde iki temel başlık altında incelenmektedir (Coyne, 1997; Liamputtong, 2013). Araştırmada karma yöntem kullanılması nedeniyle nicel ve nitel boyutta çalışma grubunun oluşturulmasında farklı süreçler izlenmiştir.

Araştırmada kullanılan maksimum çeşitlilik yöntemi, problem ile alakalı olarak kendi içerisinde benzer farklı durumlardan oluşmaktadır; ölçüt örneklem yöntemi de problem ile ilişkili olduğu belirlenen özelliklere sahip kişiler, durum, eşya veya olaylardan oluşturulmaktadır. Tabakalı Amaçsal Örneklem yöntemi ise araştırılan belirli alt grupların sahip oldukları nitelikleri betimlemek, karşılaştırmalar yapabilmek ve göstermek amacıyla alt gruplardan oluşturulmaktadır ve bu örneklem yöntemi Kota Örneklem adı ile de bilinmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Evrenden örneklemin indirgenmesi süreci oldukça önemlidir. Bu araştırmada örneklemin belirlenmesinde izlenen yol aşağıdaki gibidir:

Şekil 21

Örneklem belirleme süreci



Şekil 21’de görüldüğü gibi öncelikle araştırma yapılacak hizmet bölgeleri belirlenip sonra araştırma izinleri alınarak aday okullar belirlenmiştir. Aday okullardaki okul yönetici ve öğretmenler ile görüşmeler yapılarak araştırma yapılacak okullar netleştirilmiştir. Uygulama okullarında ilk önce anketler dağıtılmış ardından Bir Adam Çiz testi uygulanmış, çocukların metaforik algılarını belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, ardından ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacak öğretmenler ve ebeveynler belirlenmiştir.

3.4. Nicel Verilerin Toplandığı Örneklemın Özellikleri

Araştırmanın ilk kısmını oluşturan nicel araştırma yöntemi için tabloda belirtilen seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklemenin çeşitlerinden olan Tabakalı Amaçsal Örnekleme, Ölçüt Örnekleme ve Maksimum Çeşitlilik yöntemleri kullanılmıştır. Örneklem belirleme sürecinin iki ya da daha fazla aşamada tamamlandığı örnekleme yöntemi çok aşamalı örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu nedenle örneklem seçimi yapılırken çok aşamalı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır.

Örneklem seçiminin ilk aşamasında kullanılan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi; araştırılan belirli alt grupların sahip oldukları nitelikleri betimlemek, karşılaştırmalar

yapabilmek ve göstermek amacıyla alt gruplardan oluşturulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2010). Kota örnekleme olarak da anılan bu yöntemde alt grup olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği hizmet alanları ve hizmet bölgeleri dikkate alınmıştır.

Hizmet Bölgeleri; 17.04.2015 Tarihli ve 29329 Sayılı Resmi Gazete'de Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin “Hizmet Bölgeleri” başlıklı Madde 39'da “eğitim kurumları, kurumun bulunduğu yerin nüfusu, coğrafi konumu, sosyo-ekonomik yönden gelişmişlik düzeyi, sağlık ve ulaşım şartları dikkate alınarak” belirlendiği belirtilmiştir. (MEB, 2015).

Örnekleme yönteminin ilk aşamasında tabakalı amaçsal örneklem kullanılarak iki farklı hizmet bölgesindeki iller arasından 1. Hizmet bölgesinden Bursa, 2. Hizmet bölgesinden İstanbul, hizmet alanı olarak ise 1. Hizmet bölgesindeki iller arasından seçilen Bursa ilindeki en düşük puanlı hizmet alanı yani 1. Hizmet alanı ile 2. Hizmet bölgesindeki iller arasından seçilen İstanbul ilindeki en düşük puanlı hizmet alanı olan 4. Hizmet alanındaki bağımsız anaokullar ve okul öncesi sınıfların bağlı olduğu ilkokullar göz önünde bulundurularak aday okulların seçilmesine karar verilmiştir. Daha sonra araştırmanın gerçekleştirileceği hizmet alanı ve hizmet bölgelerinde araştırma yapmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırmayı gerçekleştirmek için gerekli izinler alınmıştır.

Örnekleme yönteminin ikinci aşamasında ise ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada anketlerin dağıtılması, toplanması, “Sosyal Becerileri Değerlendirme” formlarının doldurulması, Bir Adam Çiz testi ve metaforik algılarını belirlemek amacıyla çocuklar ile uygulayıcının görüşmesi için uygun zaman ayarlamak, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile araştırma konusuyla ilgili düşüncelerini belirtecek öğretmenlere ve uygulamaların yapılması konusunda istekli idarecilere ihtiyaç olduğu için ölçüt “Araştırma sürecine katılmaya istekli öğretmen ve

idarecilere sahip olmak” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla tabakalı amaçsal örneklem ile belirlenen hizmet bölgeleri ve hizmet alanlarındaki aday okullar ile görüşmeler yapılmış ve 1. Hizmet bölgesi 1. Hizmet alanından 2 bağımsız anaokulu, 2 okul öncesi sınıfların bağlı olduğu ilkokul, 2. Hizmet bölgesi 4. Hizmet alanından 2 bağımsız anaokulu, 2 okul öncesi sınıfların bağlı olduğu ilkokul ve ortaokul olmak üzere farklı özelliklere sahip toplam 8 okul seçilerek “Maksimum Çeşitlilik” sağlanmak istenmiştir. Okulların özellikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 12

Araştırma yapılan okulların özellikleri

Okul Kodu	Şehir Adı	İlçe Adı	Okul Türü	Derslik sayısı	Öğretmen sayısı	Çocuk Sayısı
Okul 1	Bursa	Nilüfer	Bağımsız Anaokulu	6	16	246
Okul 2	Bursa	Osmangazi	Bağımsız Anaokulu	7	17	247
Okul 3	Bursa	Nilüfer	İlkokula bağlı anasınıfı	2	4	76
Okul 4	Bursa	Osmangazi	İlkokula bağlı anasınıfı	2	4	67
Okul 5	İstanbul	Beylikdüzü	Ortaokula bağlı anasınıfı	2	4	98
Okul 6	İstanbul	Esenyurt	İlkokula bağlı anasınıfı	2	4	117
Okul 7	İstanbul	Esenyurt	Bağımsız Anaokulu	6	15	293

Okul 8	İstanbul	Beylikdüzü	Bağımsız	6	17	181
Anaokulu						

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmanın yapılacağı okulları bulundukları şehir ve ilçelere göre incelediğimizde Okul 1 ve 3 Nilüfer ilçesinde, Okul 2 ve 4 ise Osmangazi ilçesinde olmak üzere bu 4 okul, Bursa ilinde bulunan 1. Hizmet alanı, 1. Hizmet bölgesinde; Okul 5 ve 8 Beylikdüzü İlçesinde, Okul 6 ve 7 Esenyurt ilçesinde olmak üzere diğer 4 okul ise İstanbul ilindedir. Okul türüne göre okullar incelendiğinde Okul 1-2-7 ve 8’in bağımsız anaokulları olduğu görülürken Okul 3-4 ve 6’nın ilkokula bağlı ana sınıfları, Okul 5’in ise ortaokula bağlı ana sınıfı olduğu görülmektedir. Okullar; derslik sayısı, öğretmen sayısı ve eğitim gören çocuk sayısına göre incelendiğinde Okul 3-4-5 ve 6’nın 2’şer derslik, Okul 1-7 ve 8’in 6 derslik, Okul 2’nin ise 7 derslik sayısına sahip olduğu, Okul 3-4-5-6’nın 4’er, Okul 7’nin 15, Okul 1’in 16, Okul 2-8’in 17 okul öncesi öğretmeni bulunduğu, eğitim gören çocuk sayısının da 67 ile 293 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Nicel örneklemin amacı evren ile ilgili genellemeler yapmak ve evreni tam olarak temsil edebilecek örneklemini seçmektir. Bununla birlikte örnek hacmi, nicel araştırmaların kalbini oluşturmaktadır (D. L. Morgan & R. K. Morgan, 2008). Çoklu örnekleme yöntemi ile seçilen okullarda 2018- 2019 eğitim öğretim yılında 5-6 yaş aralığındaki araştırmaya katılmaya istekli 378 ebeveyn ve çocuğu bu araştırmanın nicel araştırma yönteminin kullanıldığı ilk bölümün örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 13

Örneklemin hizmet alanı / hizmet bölgesi ve okul değişkenleri

		n	%
Şehir/Hizmet Alanı	1	171	45,2
	2	207	54,8
Hizmet Bölgesi	1	171	45,2

	4	207	54,8
Okul kodu	1	57	15,1
	2	37	9,8
	3	47	12,4
	4	30	7,9
	5	41	10,8
	6	50	13,2
	7	60	15,9
	8	56	14,8

Tablo 13 incelendiğinde bu araştırmaya 1. Hizmet alanı, 1. Hizmet bölgesinden 171, 2. Hizmet alanı 4. Hizmet bölgesinden ise 207 ebeveyn ve çocuğunun araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bir hizmet alanına ait aynı hizmet bölgesinden okul seçilmesinin nedeni, farklı hizmet bölgesine sahip okullardaki ebeveynler arasında fark olma ihtimali yüksek olduğu için bu konuda araştırmaya rastlanmamış olan aynı hizmet bölgesindeki okulların benzer ebeveyn profiline sahip olup olmadığını incelemek, okullar arasında ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasında fark olup olmadığına bakmaktır.

Tablo 14

Araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik değişkenleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	306	81,0
	Erkek	72	19,0
Çocuk ile olan yakınlık	Anne	303	80,2
	Baba	63	16,7
	Diğer	12	3,1

Yaş	30 yaş ve altı	93	24,6
	31-35 yaş	132	34,9
	36-40 yaş	107	28,3
	41 yaş ve üstü	46	12,2
Eğitim durumu	Okuryazar değil	4	1,1
	İlkokul	45	11,9
	Ortaokul	72	19,0
	Lise	132	34,9
	Ön lisans	50	13,2
	Lisans	68	18,0
	Lisansüstü	7	2,9
Ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?	Kötü	54	14,3
	Orta	261	69,0
	İyi	63	16,7
Çocuğunuzun cinsiyeti?	Kız	191	50,5
	Erkek	187	49,5
Çocuğun yaşı	5 yaş civarı	137	36,2
	6 yaş civarı	241	63,8
Çocuğunuz kaç yıldır ana sınıfı, kreş vb devam etmektedir?	1 yıl	235	62,2
	2 yıl	101	26,7
	3 yıl ve üzeri	42	11,1

Tablo 14’te görüldüğü gibi araştırmaya toplam 378 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin cinsiyetleri incelendiğinde 306’sının kadın (%81), 72’sinin (%19) erkek; ebeveynlerin çocuk ile yakınlık durumu incelendiğinde 303’ünün anne (%80,2), 63’ünün baba (%16,7), 12’sinin ise teyze, amca vb. diğer yakınları (%3,1); ebeveynlerin yaşları incelendiğinde 93’ünün 30

yaş ve altı (%24,6), 132'sinin 31-35 yaş (%34,9), 107'sinin 36-40 yaş (%28,3), 46'sının 41 yaş ve üstü (%12,2); ebeveynlerin eğitim durumları incelendiğinde 4'ünün okuryazar değil (%1,1), 45'inin ilkokul (%11,9), 72'sinin ortaokul (%19,0), 132'sinin lise (%34,9), 50'sinin ön lisans (%13,2), 68'inin lisans (%18,0), 7'sinin lisansüstü (%2,9); ebeveynlerin ekonomik durumları incelendiğinde 14'ünün kötü (%14,3), 301'inin orta (%69,0), 63'ünün iyi (%16,7) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet durumları incelendiğinde 191'inin kız (%50,5), 187'sinin erkek (%49,5) olduğu; çocukların yaşları incelendiğinde 5 yaş civarında 137 (%36,2), 6 yaş civarında 241 (%63,8) çocuk bulunduğu; çocukların anasınıfı, okul öncesi, kreş vb. eğitim durumları incelendiğinde 235'inin 1 yıl eğitim alan (%62,2), 101'inin 2 yıl eğitim alan (%26,7), 42'sinin ise 3 yıl ve üzeri eğitim alan (%11,1) çocukların oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklar ve ebeveynler ile ilgili bilgi edinmek için “Kişisel Bilgi Formu” dağıtılmıştır ve elde edilen bilgiler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ve çocuklarının teknoloji kullanımları

	Çok iyi	10	2,6
Genel olarak teknolojik araçları kullanma yeterliğiniz nasıldır?	İyi	13	3,6
	Orta	137	36,2
	Zayıf	164	43,3
	Yetersiz	54	14,3
	Çok iyi	4	1,1
Çocuğunuzun varsa diğer ebeveynin teknolojik araçları kullanma yeterliği nasıldır?	İyi	11	2,9
	Orta	126	32,3
	Zayıf	156	40,3
	Yetersiz	81	21,4

Çocuğunuz teknolojik araçları ne sıklıkla kullanır?	Neredeyse hiç	26	6,9
	Ayda birkaç kere	25	6,6
	Haftada birkaç kere	116	30,7
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	52,6
	Neredeyse her an	12	3,2
Çocuğunuz teknolojik araçları kullanmaya başladığı zaman ortalama ne kadar süre kullanır?	0-15 dk	43	11,4
	15-30 dk	73	19,3
	30 dk-1 saat	151	40,0
	1-2 saat	65	17,2
	2-3 saat	33	8,7
	3-4 saat	5	1,3
	4 saatten fazla	8	2,1
Çocuğunuz aşağıdaki teknolojik araçlarından hangisi veya hangilerini daha fazla kullanıyor?	Akıllı Telefon (iPhone, Samsung Galaxy vb.)	275	72,8
	Tablet Bilgisayar (iPad, Samsung Tab...vb.)	153	40,5
	Televizyon	148	39,2
	Dizüstü Bilgisayar	27	7,1
	Hiçbiri	19	5,0
	Masaüstü Bilgisayar	13	3,4
	Oyun Konsolu (Playstation, Xbox, Nintendo)	13	3,4
	Elektronik Kitap (e-book) Okuyucu (Kindle, vb.)	11	2,9
	Diğer	9	2,4
	El Konsolu (PSP, Nintendo DS, vb.)	5	1,3

Tablo 15'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ebeveynlerin teknoloji kullanma yeterlilikleri sorulduğunda ebeveynlerin 4'ünün "Çok iyi" (%2,6), 11'inin "İyi" (%3,6),

126'sının "Orta" (%36,2), 156'sının "Zayıf" (%43,3), 81'inin ise "Yetersiz" (%14,3) olarak nitelendirdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynler, diğer ebeveynlerin teknoloji kullanma yeterlilikleri ile ilgili olarak diğer ebeveynlerin 10'u "Çok iyi" (%1,1), 13'ünün "İyi" (%2,9), 137'sinin "Orta" (%32,3), 164'ünün "Zayıf" (%42,3), 54'ünün ise "Yetersiz" (%21,4) olarak nitelendirdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin teknolojik yeterlilik oranlarının, araştırmaya katılmayan diğer ebeveynin teknolojik yeterliliklerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak ebeveynlerin araştırmaya teknoloji kullanımı daha iyi olan ebeveynnin katılması konusunda karar vermiş olabilecekleri düşünülebilir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları kullanım sıklığı incelendiğinde çocukların 26'sının "Neredeyse hiç" (6,9), 25'inin Ayda birkaç kere (%6,6), 116'sının "Haftada birkaç kere" (%30,7), 199'unun "Her gün ya da neredeyse her gün" (%52,6), 12'sinin ise Neredeyse her an (%3,2) teknolojik araçları kullandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının, teknolojik araçları kullanmaya başladıklarında harcadıkları ortalama süre incelendiğinde çocukların 43'ünün "0-15 dakika" (%11,4), 73'ünün "15-30 dakika" (%19,3), 151'inin "30 dakika-1 saat" (%40,0), 65'inin "1-2 saat" (%17,2), 33'ünün "2-3 saat" (%8,7), 5'inin "3-4 saat" (1,3), 8'inin ise "4 saatten fazla" (%2,1) teknolojik araç kullandığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının kullandıkları teknolojik araçlar ile ilgili cevapları incelendiğinde çocukların 275'inin "Akıllı Telefon" (%72,8), 153'ünün "Tablet Bilgisayar" (%40,5), 148'inin "Televizyon" (%39,2), 27'sinin "Dizüstü Bilgisayar" (%7,1), 19'unun "Hiçbiri" (%5,0), 13'ünün "Masaüstü Bilgisayar" (%3,4), 13'ünün "Oyun Konsolu (Playstation, Xbox, Nintendo)" (%3,4), 11'inin "Elektronik Kitap (e-book) Okuyucu (Kindle,

vb.)” (%2,9), 9’unun “Diğer” (%2,4), 5’inin ise “El Konsolu (PSP, Nintendo DS, vb.)” (%1,3) kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

3.5. Nitel Verilerin Toplandığı Örneklemin Özellikleri

Çalışmanın ikinci evresinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem belirlenirken büyük gruplar değil, çalışmanın hedeflerini karşılayabilecek, araştırmacıya ayrıntılı bilgi verebilecek örneklemin belirlenmesi gerekmektedir (Coyne, 1997). Nitel araştırmalarda örneklemin niceliği değil, niteliği önemlidir fakat örneklem sayısının çok fazla olması, nitel örneklem büyüklüğünün sebep olabileceği hataları minimum seviyede tutulmasını sağlayabilmektedir (Patton, 2005).

3.5.1. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak ebeveyn örnekleminin özellikleri.

Ebeveynler ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler için belirlenecek örneklem seçilirken çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada ölçüt örneklem yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme için ebeveynlerin zaman ayırıp, belirlenen saat ve mekanda bulunup soruları yanıtlamalarının gerekmesi göz önünde bulundurularak ölçüt “Nicel araştırma yöntemi için belirlenen okullarda çocuğu olan ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşme için uygun zamana sahip ve araştırmaya katılmaya istekli olanlar” olarak belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak ebeveynlerin seçimi için ikinci aşamada ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleminin çeşitlerinden olan Maksimum Çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmaya istekli olan ebeveynlerin nicel araştırma sürecinde cevapladıkları anketler incelenmiş; ebeveynlerin Ebeveyn Tutum Ölçeğine verdikleri cevaplar incelenerek ebeveyn tutum puanlarından yüksek aldıkları alt boyutlara göre 6 Aşırı Koruyucu, 6 Demokratik, 6 Otoriter ve 6 İzin Verici tutum puanı yüksek olan ebeveyn bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Farklı ebeveynlik boyutu puanları yüksek ebeveynler seçilerek bütün ebeveyn stillerine sahip ebeveynlerden görüş almak amaçlanmıştır. Ebeveynler seçilirken her okuldan 3 ebeveyn seçilmiş, erkek

katılımcı sayısı az olduğu için onlara öncelik tanınmış, ebeveynlerin eğitim durumlarının, çocuklarının cinsiyetlerinin kız erkek sayısının da eşit olmasına maksimum çeşitlilik için ayrıca dikkat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme için belirlenen zamanda çocuklarının okuluna gelen toplam 24 ebeveyn, nitel araştırma yönteminde ebeveynlerin araştırma soruları ile ilgili görüşlerinin alındığı bölümün örneklemini oluşturmuştur. Ebeveynlere görüşme sırasına göre 1’den 24’e kadar (V1, V2, ... gibi) kod adı verilmiştir. Nitel araştırmanın örneklem grubundaki ebeveynlerin özellikleri aşağıdaki Tablo 16’daki gibidir:

Tablo 16

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak ebeveynlerin özellikleri

Kod Adı	Okul Kodu	Cinsiyet	Yakınlık	Şehir	Yaş	Eğitim	Meslek	Dijital Araçları Kullanma Becerisi	Çocuğunun cinsiyeti	Okul öncesi eğitime devam ettiği	Ebeveyn Tutum Ölçeğinden yüksek puan aldığı alt boyut
V1	Okul 3	Kadın	Anne	Bursa	38	Ön Lisans	Deri Teknikeri	İyi	Kız	1	Demokratik
V2	Okul 7	Kadın	Anne	İstanbul	40	Ön Lisans	Dış Ticaret	İyi	Erkek	3	İzin verici
V3	Okul 4	Kadın	Anne	Bursa	32	Ortaokul	Ev Hanımı	Çok iyi	Kız	1	Demokratik
V4	Okul 6	Kadın	Anne	İstanbul	26	Ortaokul	Ev Hanımı	İyi	Kız	1	Demokratik
V5	Okul 7	Kadın	Anne	İstanbul	32	Ön Lisans	Muhasebe	İyi	Kız	1	İzin verici
V6	Okul 8	Kadın	Anne	İstanbul	37	Lisans	Ev Hanımı	İyi	Erkek	1	İzin verici
V7	Okul 2	Kadın	Anne	Bursa	33	Lisans	Ev Hanımı	Orta	Kız	1	Aşırı Korumacı
V8	Okul 8	Kadın	Anne	İstanbul	35	Yüksek Lisans	Öğretim Görevlisi	İyi	Kız	2	Otoriter
V9	Okul 6	Erkek	Baba	İstanbul	46	Lise	Serbest Meslek	İyi	Erkek	2	Otoriter
V10	Okul 8	Kadın	Anne	İstanbul	30	Lisans	Gümrük Muayene Memuru	İyi	Kız	2	Otoriter
V11	Okul 4	Kadın	Anne	Bursa	31	Lise	Acil Tıp Teknisyeni	İyi	Erkek	1	İzin verici
V12	Okul 6	Kadın	Anne	İstanbul	45	Lise	Ev Hanımı	Orta	Erkek	1	Aşırı Korumacı
V13	Okul 5	Erkek	Baba	İstanbul	33	Lisans	Mühendis	Çok iyi	Kız	3	Aşırı Korumacı
V14	Okul 5	Kadın	Anne	İstanbul	39	Lisans	Öğretmen	İyi	Erkek	1	Demokratik
V15	Okul 4	Kadın	Anne	Bursa	38	Lise	Ev Hanımı	Orta	Kız	2	Otoriter
V16	Okul 1	Kadın	Anne	Bursa	39	Yüksek Lisans	Fizyoterapist	İyi	Erkek	2	Otoriter
V17	Okul 2	Kadın	Anne	Bursa	34	Lisans	Öğretmen	İyi	Erkek	3	Otoriter
V18	Okul 8	Kadın	Anne	İstanbul	38	Lisans	İşletme	İyi	Erkek	3	Demokratik
V19	Okul 1	Erkek	Baba	Bursa	38	Lisans	Gümrük Müşavir Yardımcısı	Çok iyi	Erkek	2	İzin verici
V20	Okul 2	Kadın	Anne	Bursa	29	Lisans	Muhasebe	Çok iyi	Kız	2	Aşırı Korumacı
V21	Okul 1	Kadın	Anne	Bursa	38	Lisans	Hemşire	İyi	Kız	1	Aşırı Korumacı
V22	Okul 3	Kadın	Anne	Bursa	38	Lisans	Öğretmen	İyi	Kız	2	İzin verici
V23	Okul 3	Kadın	Anne	Bursa	35	Ön Lisans	Ev Hanımı	İyi	Erkek	1	Aşırı Korumacı
V24	Okul 7	Kadın	Anne	İstanbul	42	Lisans	Ev Hanımı	Orta	Erkek	1	Demokratik

Tablo 16’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyet ve çocuğa yakınlık durumları incelendiğinde 3’ü erkek ve çocuğun babası, geriye kalan 21’i ise kadın yani çocuğun annesi; araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşadıkları iller incelendiğinde her okuldan 4’er kişi olmak üzere 12’sinin İstanbul, 12’sinin ise Bursa ilinden; araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş durumu incelendiğinde 11’i 35 yaş ve altı iken 13’ü ise 35 yaşının üstünde; araştırmaya katılan ebeveynlerin eğitim durumları incelendiğinde 2 ebeveynnin ortaokul, 4 ebeveynnin lise, 4 ebeveynnin ön lisans, 12 ebeveynnin lisans, 2 ebeveynnin ise

yüksek lisans mezunu olduğu; ebeveynlerin meslekleri incelendiğinde 8'inin ev hanımı olup çalışmadığı, 16'sının farklı meslek dallarında çalıştığı görülmektedir. Nitel araştırmaya katılan ebeveynlerin 4'ü yani %16,7'si teknoloji kullanımlarını “Çok iyi”, 4'ü yani %16,7'si teknoloji kullanımlarını “Orta”, 16'sı yani %66,6'sı teknoloji kullanımlarını “İyi” olarak nitelendirmiştir. Ebeveynlerin seçiminde ilk ölçüt ebeveynlerin istekli olması olduğu için yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmak konusunda istekli olan ebeveynler arasından seçim yapılmıştır ve istekliler arasında erkek sayısı az olduğu için hepsi araştırmaya dahil edilmiş olsa bile cinsiyet ve yakınlık konusunda ve aynı şekilde eğitim durumlarında da lisans mezunu olanların yarı yapılandırılmış görüşme yapmak için daha istekli olması nedeniyle her ne kadar diğer eğitim durumları öncelikli olarak alınsa da maksimum çeşitlilik bu kadar sağlanabilmiştir. Kadınların yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmak için daha fazla istekli olmasında çocukla annenin daha çok ilgilenmesi, babaların çalışma hayatının daha yoğun olması gibi nedenler olabilir. Eğitim durumlarında lisans mezunu olan ebeveynlerin araştırmaya katılmak için daha istekli olmalarında da kendilerine çocuk yetiştirme konusunda daha çok güvenmeleri ya da ilkökul, ortaokul mezunlarının kendilerine daha az güvenmeleri nedeniyle maksimum çeşitlilik için gereken sayılara ulaşamamış olabilir. Ebeveynlerin dijital araçları kullanma yeterlilikleri ile ilgili cevapları incelendiğinde nicel araştırmaya katılan ebeveynlerden “Zayıf” ve “Yetersiz” diye cevap veren ebeveynlerin benzer şekilde nitel araştırmaya katılmak konusunda istekli olmadıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak ebeveynlerin “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilen çocuklarının teknoloji kullanımı ile ilgili bilgiler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımı

Ebeveyn kodu	Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığı	Çocukların teknolojik araçları kullanmaya	Çocukların kullandıkları teknolojik

						başladıklarında harcadıkları ortalama süre						araçlar				
	Neredeyse hiç	Ayda birkaç kere	Haftada birkaç kere	Her gün ya da neredeyse her gün	Neredeyse her an	0-15 dakika	15-30 dakika	30-1 saat	1-2 saat	2-3 saat	3 saatten fazla	Akıllı telefon	Tablet / bilgisayar	Bilgisayar	Televizyon	Diğer
V1		X					X					X				
V2				X						X				X		
V3			X						X				X			
V4				X						X					X	
V5				X					X			X	X			
V6				X					X			X			X	
V7				X					X			X			X	
V8				X					X			X	X		X	
V9			X						X			X	X		X	
V10				X						X			X		X	
V11					X						X	X				
V12			X						X			X			X	
V13				X					X						X	
V14			X					X				X			X	
V15			X					X				X				
V16				X				X				X			X	X
V17				X				X				X				
V18			X					X							X	
V19				X						X		X	X		X	
V20				X		X							X			
V21				X						X						
V22			X					X					X			
V23				X				X				X				
V24				X					X				X		X	
f	0	1	7	15	1	1	1	7	9	5	1	14	9	1	14	1
%	0	4.2	29.2	36	4.2	4.2	4.2	29.2	37.5	20.8	4.2	58.3	37.5	4.2	58.3	40.2

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları kullanım sıklığı incelendiğinde çocukların 1’inin “Ayda birkaç kere” (%4,2), 7’sinin “Haftada birkaç kere” (%29,2), 15’inin “Her gün ya da neredeyse her gün” (%36), 1’inin ise

Neredeyse her an (%4,2) teknolojik araçları kullandığını ifade etmişlerdir. Çocuğunun “Neredeyse hiç” teknolojik araç kullanmadığını belirten ebeveyn ise olmamıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları kullanmaya başladığında harcadıkları ortalama süre incelendiğinde çocukların 1’inin “0-15 dakika” (%4,2), 1’inin “15-30 dakika” (%4,2), 7’sinin “30 dakika-1 saat” (%29,2), 9’unun “1-2 saat” (%37,5), 5’inin “2-3 saat” (%20,8), 1’inin ise “3 saatten fazla” (%4,2) teknolojik araç kullandığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının kullandıkları teknolojik araçlar ile ilgili cevapları incelendiğinde çocukların 14’ünün “Akıllı Telefon” (%58,3), 9’unun “Tablet Bilgisayar” (%37,5), 1’inin “Dizüstü Bilgisayar” (%4,2), 14’ünün “Televizyon” (%58,3), 1’inin ise Playstations yani “Diğer” (%4,2) teknolojik araçları kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.5.2. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak öğretmen örnekleminin özellikleri.

Öğretmenler ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler için belirlenecek örneklem seçilirken belirlenen ölçüt ise “Okul öncesi öğretmenliğinden mezun olup araştırmanın yapıldığı okullarda çalışmak ve görüşmeye istekli olmak” olarak belirlenmiştir. Araştırma yapılan her okulda tüm öğretmenler ile toplantı yapılarak 2 öğretmen seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşme sırasına göre 1’den 16’ya kadar (Ö1, Ö2, ... gibi) kod adı verilmiştir. Nitel araştırmanın örneklem grubundaki öğretmenlerin özellikleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak öğretmenlerin özellikleri

Öğretmen Kodu	Okul Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Derecesi	Mezun Olunan Üniversitenin Adı	Kıdem

Ö1	Okul 2	Erkek	38	Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği	14
Ö2	Okul 1	Kadın	40	Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	13
Ö3	Okul 3	Kadın	37	Yüksek Lisans	Lisans: Marmara Üniversitesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans: Marmara Üniversitesi/Halk Eğitimi	14
Ö4	Okul 4	Kadın	29	Lisans	Gazi Üniversitesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	7
Ö5	Okul 6	Kadın	30	Yüksek Lisans	Lisans: ODTÜ/Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans: Hacettepe Üniversitesi/ Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	8
Ö6	Okul 5	Kadın	39	Lisans	Anadolu Üniversitesi/Açık Öğretim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	6
Ö7	Okul 7	Kadın	24	Lisans	Arel Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi	1
Ö8	Okul 8	Kadın	35	Önlisans	Atatürk Üniversitesi/ Açık	6

Tablo 18'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri

incelendiğinde 1 erkek, 15 kadın okul öncesi öğretmeni olduğu görülmektedir. Bunun nedeni okul öncesi öğretmenliğinin daha çok kadınlar tarafından meslek olarak tercih edilmesi ya da erkek öğretmenlerin idarecilik yapmaya başlaması olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 8 öğretmenin 35 yaş altında olduğu, 8 öğretmenin ise 35 yaş ve üstünde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 11'nin lisans, 4'ünün yüksek lisans, 3'ünün ise önlisans mezunu olduğu görülmektedir. Ön lisans mezunu olarak çalışan öğretmenlerimiz ek ders karşılığında okulda derse girmektedir, onlar da okul öncesi öğretmeni olarak sınıflarda görev yaptığı için maksimum çeşitliliğin sağlanması için onlara da yer vermenin uygun olduğu düşünülmüş ve örneklem dahil edilmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde 7'si 10 yılın altında tecrübeye sahip iken 9'u ise 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

3.5.3. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak çocuk örnekleminin özellikleri.

Çocukların metaforik algılarını öğrenmek için yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler için örneklem seçimi ölçüt örneklem ile yapılmıştır. Araştırmaya katılacak örneklem seçilirken belirlenen ölçüt ise “Ebeveynlerinin araştırmaya katılmaya izin vermesi, çocuğun araştırmaya katılmaya istekli olması ve metafor mantığını kavrayıp metafor yapabilmesi” olarak belirlenmiştir. Çocuklara ebeveynlerinin doldurdukları anketlere verilen numaraların ismi (Ç1, Ç2, ...) gibi kod adı olarak verilmiştir.

3.6. Veri Toplama

Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Bir Adam Çiz testi, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Ebeveyn Yarı

Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Çocuklar için Metaforik Algı Formu ile toplanmıştır.

3.6.1. Nicel veri toplama araçları.

3.6.1.1. Kişisel bilgi formu. Kişisel Bilgi Formu araştırmaya katılan çocuklar ve ebeveynleri ile ilgili bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Formda çocuğun cinsiyeti, yaşı, ana sınıfına gittiği yıl; ebeveynnin eğitim durumu, ekonomik durumu, yaşadıkları şehir, yaşı, cinsiyeti, kendisinin ve varsa diğer ebeveynin dijital araçları kullanma yeterliliği; farkında olduğu dijital riskler, çocuğun dijital medya araçlarını kullanma süresi, sıklığı, yeri, kullandığı dijital medya araçları ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu form ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

3.6.1.2. Ebeveyn tutum ölçeği.

2-6 yaş arasında çocukları olan ebeveynlerin, çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri ebeveyn davranışlarının tespit edilmesi amacıyla Karabulut Demir ve Şendil (2008)'in geliştirdiği bu test; otoriter, demokratik tutum, izin verici ve aşırı koruyucu tutum olmak üzere dört alt boyuta sahiptir. Anket, otoriter tutum 11 madde, demokratik tutum 17, izin verici tutum 9, aşırı koruyucu tutum ise 9 maddeden oluşmakta; toplam olarak ise ankette 46 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler, ebeveynlerin davranış biçimlerini gösterir biçimde hazırlanmıştır. Ebeveynler davranış biçimi şeklinde hazırlanan bu maddelere “Hiçbir zaman” ve “Her zaman” seçenekleri arasında değişen 5 farklı cevap verebilmektedirler. “Hiçbir zaman” cevabı 1 puan, “Her zaman” cevabı 5 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçeğin her alt boyutunda alınan yüksek puanlar, ilişkili olduğu ebeveyn tutumunun ağırlıklı olduğunu, alınan düşük puanlar ise ait olduğu ebeveyn tutumundaki zayıflığı ifade etmektedir. Ebeveyn Tutum Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 19'daki gibidir.

Tablo 19

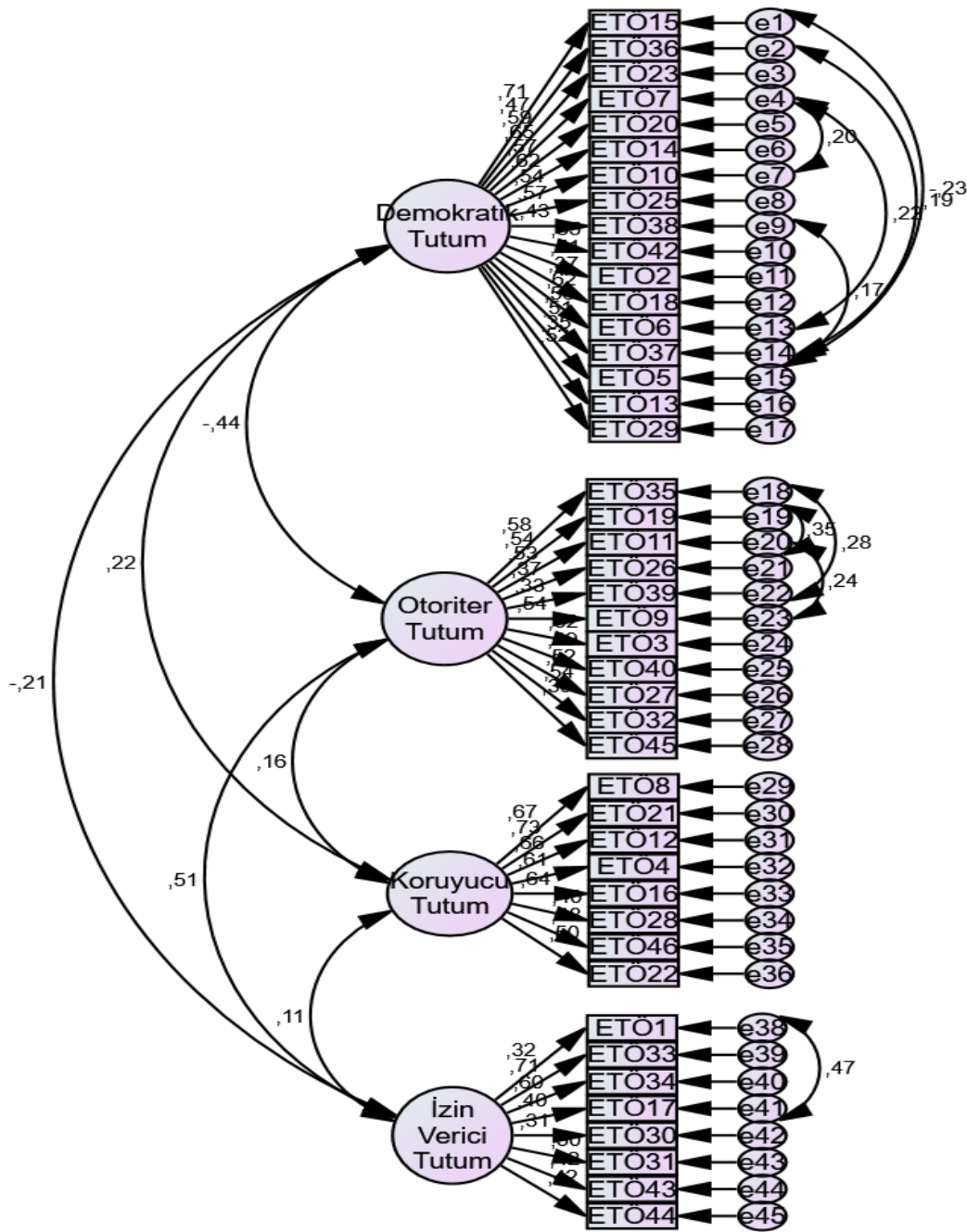
Ebeveyn Tutum Ölçeği için DFA analiz sonuçları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd < 5$	1,793
GFI > 0.90	0,841
AGFI > 0.90	0,823
CFI > 0.90	0,838
RMSEA < 0.08	0,045
RMR < 0.08	0,064

Tablo 19’da görüldüğü gibi Ebeveyn Tutum Ölçeği için yapılan DFA analiz sonucunda ortaya çıkarılan işlem basamakları verilmiştir. DFA analizinde hesaplanan χ^2/sd , RMSEA ve RMR uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerini sağladığı görülmektedirken GFI, AGFI ve CFI indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerine yakın olduğu ve kabul edildiği görülmektedir. Estimate değeri düşüklüğü sebebiyle 24 ve 41. maddeler analize dahil edilmemiştir. Ebeveyn tutum ölçeği için DFA analizine ait yol haritası Şekil 22’de verilmiştir.

Şekil 22

Ebeveyn Tutum Ölçeği için DFA analizine ait yol haritası



Şekil 22’de görüldüğü gibi Doğrulayıcı Faktör Analizi neticesinde ölçekte bulunan maddeler 4 faktörde toplanmıştır.

Güvenlik analizleri Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından yapılmış, sonuç olarak Cronbach Alfa değerleri demokratik tutum için .83, otoriter tutum için .76, aşırı koruyucu tutum için .75 ve izin verici tutum için ise .74 olarak hesaplanmıştır. Ebeveyn Tutumu Ölçeği alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları

Boyut	Cronbach's Alpha
Demokratik Tutum	,866
Otoriter Tutum	,779
Aşırı Koruyucu Tutum	,803
İzin Verici Tutum	,705

Tablo 20’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında uygulanan anketler incelenerek yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa değerleri demokratik tutum .866, otoriter tutum .779, aşırı koruyucu tutum .803 ve izin verici tutum için ise .705 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları neticesinde “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri tutumların değerlendirilmesinde yeterli seviyede geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip bir ölçek olduğunu göstermiştir. Bu katsayı, tüm maddeler dikkate alınarak hesaplandığı için testin genel güvenirlik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtmaktadır (Özdamar, 2004). Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alfa değerleri demokratik boyut için .866, otoriter boyut için .779, aşırı koruyucu boyut için .803 ve izin verici boyut için ise .705 ile kabul edilebilir güvenirlikte olduğu sonucu ile ölçeğin tüm boyutları için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte bir güvenirlik katsayısının yeterli sayılabilmesi için olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Eymen (2007) ise Cronbach Alpha değerinin 0,7’nin üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma için kullanılmak istenen ölçeği oluşturan boyutların güvenirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.6.1.3. Sosyal beceri değerlendirme ölçeği. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'dir ve 4-6 yaş aralığında uygulanabilen bir ölçek olmasından dolayı bu araştırmada yer alan çocukların yaş düzeyine uygun bir ölçektir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş), 1-5 arası derecelendirilen Likert tipi 62 maddelik bu ölçek, anaokuluna giden çocuklara uygulanmak için Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. 4-6 yaş arasında 251 çocuk ile yapılan değerlendirmede yapı ve kapsam geçerliliği olarak iki yolla ölçeğin geçerliliği test edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde ölçekte bulunan maddeler 9 faktörde toplanmıştır. Bu 9 faktörün ölçtüğü sosyal beceri boyutlarına aşağıda yer verilmiştir. 15 maddeden oluşan Kişiler Arası Beceriler, kişiler arasındaki etkileşimin sürdürülebilir olması için önemli olan becerilerdir. 11 maddeden oluşan Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, (kişilerin sosyal etkileşim içerisinde iken hem kendi hem de çevresindeki insanların kızgınlık davranışlarını kontrol etmelerine ve değişikliklere kolay bir şekilde uyum sağlamalarına yardım eden becerilerdir. 10 maddeden oluşan Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, kişilerin akranları ile sosyal etkileşimdeyken onlar tarafından karşılaşılabileği farklı baskılar ile başa çıkma becerileridir. 4 maddeden oluşan Kendini Kontrol Etme Becerileri bireyin sosyal ortamda gösterdiği davranışlarını kendisinin kontrol etmesine yardım eden becerilerdir. 7 maddeden oluşan Sözel Açıklama Becerileri kişiler arasındaki etkileşimin başlayıp sürdürülebilmesinde başlangıç oluşturan becerilerdir. 4 maddeden oluşan Sonuçları Kabul Etme Becerileri, bireyin karşılaşılabileceği farklı neticeleri kabullenmesine yardım eden becerilerdir. 5 maddeden oluşan Dinleme Becerileri ve 3 maddeden oluşan Amaç Oluşturma Becerileri bireyin başkalarından bağımsız olarak bir hedef oluşturmaya ve bu hedefini gerçekleştirmesini sağlayan becerilerdir. 3 maddeden oluşan Görevleri Tamamlama Becerileri, bireyin üstlendiği görev ve sorumlulukları yapmasına yardım eden becerilerdir.

“Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” normalde ebeveynler tarafından da doldurulabilecek bir ölçektir. Culp ve diğerleri (2001), ebeveynler ve öğretmenler yönünden çocukların gösterdikleri davranış problemlerini araştırdığı çalışmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların gösterdiği davranışları farklı şekilde yorumladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bir diğer araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocukların davranış problemlerinin ebeveynleri ve öğretmenleri açısından değerlendirilmesini incelemiştir (Uyanık Balat ve diğerleri, 2008). Araştırmanın neticesinde annelerin erkek çocuklarının kız çocuklara göre daha fazla sorun davranış belirttiğini; sosyo-ekonomik düzeye göre annelerin çocuklarını değerlendirmeleri incelendiğinde alt sosyo-ekonomik düzey annelerin çocuklarında, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey annelere göre daha az sorun davranış belirttikleri; annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda üniversite mezunu annelerin diğer annelere göre daha fazla sorun bildirdikleri; babaların eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğretim ve ortaokul öğrenimine sahip babaların çocuklarında orta ve üst sosyo-ekonomik düzey babaların çocuklarına göre daha az sorun bildirilmiştir yani çocuğun cinsiyetinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, annenin ve babanın eğitim düzeyinin değerlendirmelerle yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmış ve araştırma sonunda öğretmen görüşlerinin önemine dikkat çekilmiştir. Bu nedenle Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin öğretmenler tarafından doldurulmasına karar verilmiştir.

SBDÖ’de tamamı olumlu yönde düzenlenmiş maddelere her zaman yapar (5), çok sık yapar (4), genellikle yapar (3), çok az yapar (2) ve hiçbir zaman yapmaz (1) seçeneklerinden biri cevaplayıcılar tarafından seçilmektedir. Alt boyutların yanı sıra ölçeğin tümünden elde edilen toplam puan da değerlendirilebilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının her zaman yapar dendiğinde 5, hiçbir zaman yapmaz dendiğinde ise 1 ile çarpımı arasındadır. Ölçekten düşük puan almak sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan almak ise sosyal becerilere sahip olduğunu

göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 62 iken en yüksek puan 310 puandır (Avcıoğlu, 2007). SBDÖ'nün geçerliği ölçekteki 9 faktörün öz değerleri sırasıyla 9.15, 8.33, 6.43, 5.86, 4.39, 3.59, 3.25, 3.12 ve 2.85'tir. Dokuz faktörün tümü toplam varyansın %68.08'ini açıklamaktadır. Kabul edilebilir bir oran olan %41'in üstünde olan bu varyans oranının ölçeğin 9 faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği söylenebilir (Avcıoğlu, 2007). Sosyal becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınavında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .98, iki yarım güvenilirlik katsayısı .89 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Literatürde 70-80 arasındaki güvenilirlik katsayılarının o ölçme aracının araştırmalarda kullanılması için yeterli kabul edildiği dikkate alınır (Özgüven, 2019) SBDÖ'nün güvenilirlik düzeylerinin oldukça doyurucu olduğu söylenebilir (Avcıoğlu, 2007). SBDÖ'nün araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları verilmiştir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği için DFA analiz sonuçları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd < 5$	2,686
GFI > 0.90	0,707
AGFI > 0.90	0,676
CFI > 0.90	0,859
RMSEA < 0.08	0,066
RMR < 0.08	0,106

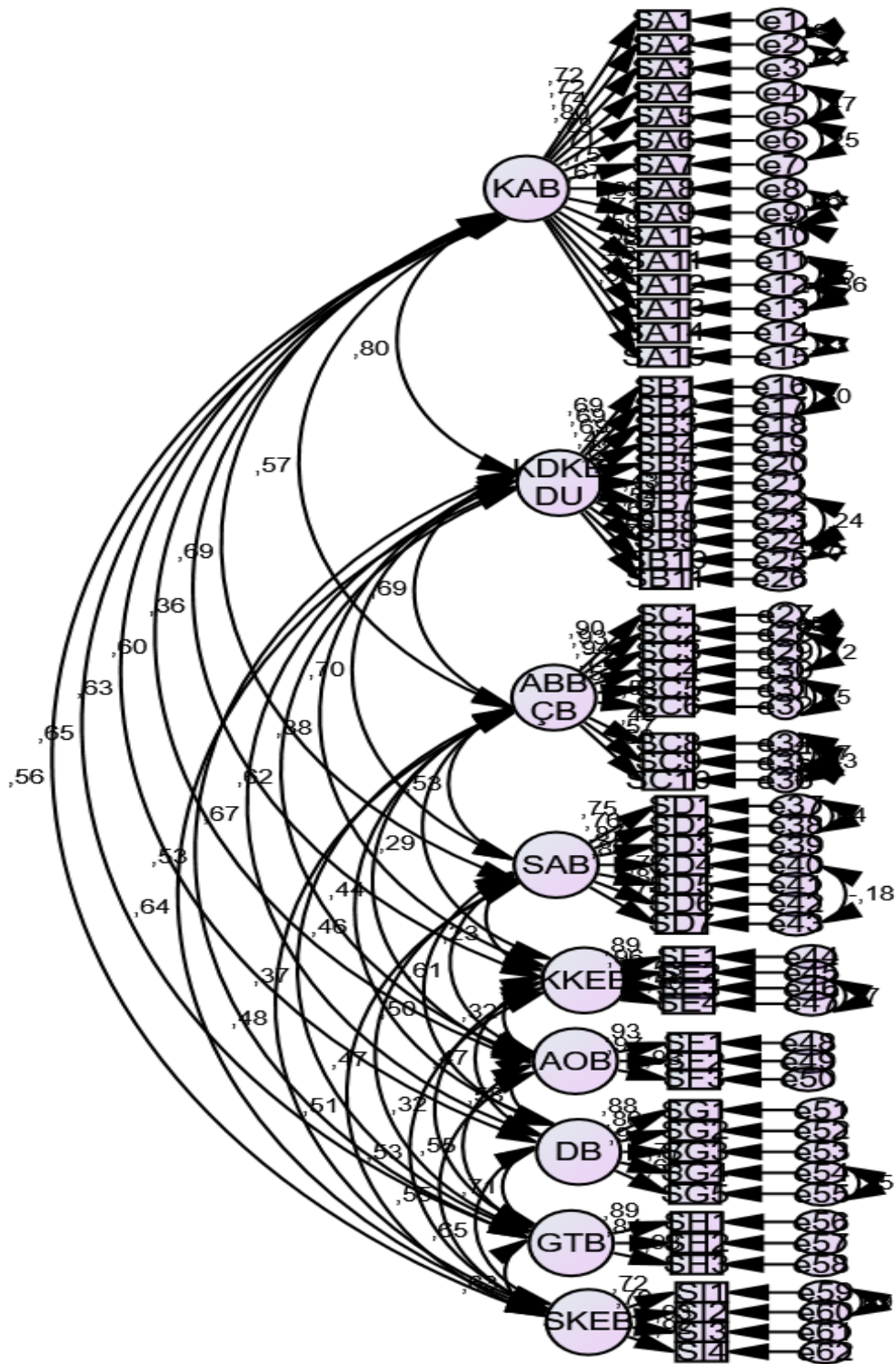
Tablo 21'de görüldüğü gibi yapılan DFA analizinde hesaplanan χ^2/sd ve RMSEA uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerini sağladığı görülmekte iken GFI, AGFI,

CFI ve RMR indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerine yakın olduğu ve kabul edildiği gör÷lmektedir. Estimate değeri dñř÷kl÷ę÷ nedeniyle Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri boyutunda bulunan 7.madde analize dahil edilmemiştir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği için yapılan DFA analizinde oluşturulan yol haritası şekil 23'te verilmiştir.

şekil 23

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği için DFA analizine ait yol haritası





Şekil 23'te görüldüğü gibi Doğrulayıcı Faktör Analizi neticesinde ölçekte bulunan maddeler 9 faktörde toplandığı görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonrası oluşan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları

Boyut	Cronbach's Alpha
Kişiler Arası Beceriler	,934
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Becerileri	,878
Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	,922
Sözel Açıklama Becerileri	,926
Kendini Kontrol Etme Becerileri	,835
Amaç Oluşturma Becerileri	,960
Dinleme Becerileri	,914
Görevleri Tamamlama Becerileri	,917
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	,917
SBDÖ	,972

Tablo 22’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında uygulanan anketler incelenerek yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa değerleri Kişiler Arası Beceriler alt boyutu için ,934; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Becerileri alt boyutu için ,878; Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri alt boyutu için ,922; Sözel Açıklama Becerileri alt boyutu için ,926; Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutu için ,835; Amaç Oluşturma Becerileri alt boyutu için ,960; Dinleme Becerileri alt boyutu için ,914; Görevleri Tamamlama Becerileri alt boyutu için ,917; Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyutu için ,917; Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin tamamının ise ,972 ile ölçeğin güvenirliği çok yüksektir.

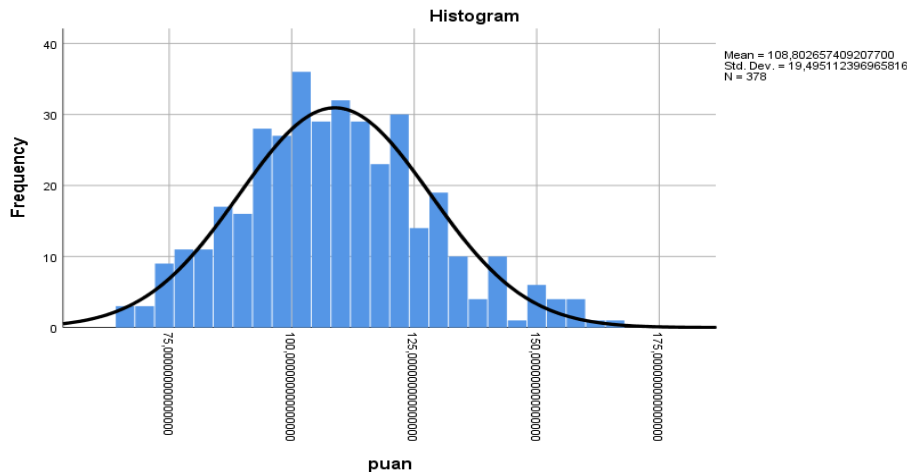
3.6.1.4. Bir adam çiz / Goodenough-Harris testi. Goodenough (1926), çocukların çizdikleri resimlerin, onların zeka gelişimlerini göstermesi açısından önemli olduğunu

düşünerek geliştirdiği Goodenough-Harris Bir Adam Çiz testi, bireylerin zihin gelişimlerini ölçmeyi amaçlamıştır (Özgüven, 2019). Bu test çocukların zihin gelişimlerini ölçmek amacı ile tasarlanmıştır ve zeka ölçmek için resim çizme yaklaşımının kullanılması “Kavram Geliştirme” (Concept Formation) sürecine dayanmaktadır. Bu test sürecinde çocuklardan bir insan çizimleri istenmekte, bir insanın resminde bulunması gereken noktalara göre resmin ayrıntılarına ve resmin genel çerçevesinde parçaların bütününe bakılarak puanlama yapılmaktadır (Özgüven, 1995). Bu testin temelinde bireyin bir nesneyi çizebilmesi için o nesneyi algılamış olması gerektiği yatmaktadır. Uluslararası düzeyde kullanılan testler arasında önemli bir yere sahiptir. Puanlama yapılırken çizilen resimlerde olması gereken bazı noktalar yer almaktadır ve çocuğun resmine bu noktaların olup olmamasına göre puan verilmektedir. Örneğin; vücut kısımlarının bütün vücuda oranına bakılmakta; çizilen kıyafete, saç vb. detaylara puan verilmektedir. Genel yetenek testi olarak görülen Goodenough-Harris Bir Adam Çiz testi 4-14 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmekte, çocukların çizdikleri adam resminin incelenerek puanlandırılması temeline dayanmaktadır (Özgüven, 2019).

Bir Adam Çiz testi uygulanan çocukların aldıkları puanların normallik dağılımları incelenerek Şekil 24’te verilmiştir.

Şekil 24

Bir Adam Çiz Testi normallik dağılım grafiği



Şekil 24'te görüldüğü gibi araştırma sürecinde çocukların Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların frekansı incelendiğinde normal dağılım eğrisine uygun olduğu görülmektedir.

3.6.1.5. Dijital ebeveynlik tutum ölçeği. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yaklaşımlarına yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen bu ölçme aracının hazırlanan ilk hali 13 maddeden oluşmakta olup beşli (Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) likert ölçeklendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Gamze İnan Kaya, Duygu Mutlu Bayraktar ve Özgür Yılmaz tarafından yapılan ölçek çalışmasına İstanbul'da yaşayan ve çocuklarını yaşları 6-18 arasında değişen yaş ortalaması 40.9 olan 355 ebeveyn gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın güvenirlik analizlerinden test-tekrar test uygulaması ise 34 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyansın %46.109'unu açıklayan iki faktörlü bir yapıya ulaşılmış, ardından gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi aracılığıyla uyum değerlerinin modeli doğruladığı belirlenmiştir (Ki-kare $\chi^2/sd= 3,305$, GFI= .92, AGFI=.89, CFI=.87, RMSEA=.08 ve RMR=.05). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .724 ile .776 arasında, iki yarı test-güvenirlik katsayıları .631 ile .764 arasında değişmektedir. Test Tekrar Test güvenirliğinin belirlenebilmesi için 34 ebeveyne, üç hafta sonra tekrar ölçek uygulanmıştır. Test tekrar test sonuçlarında her iki faktör açısından da çalışma grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görüşüne varılmıştır.

Bu ölçek 6-18 yaş arası çocukları olan ebeveynler için hazırlandığı için bu çalışmada ölçeğin 4-6 yaş arası okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerine uyarlaması yapılmıştır. Aşağıda yapılan uyarlama çalışmasına ilişkin bilgi verilmeye çalışılmıştır.

3.6.1.6. Dijital ebeveynlik tutum ölçeği'nin okul öncesi dönem çocuklar için uyarlama çalışması. Gamze İnan Kaya, Duygu Mutlu Bayraktar ve Özgür Yılmaz tarafından

2018 yılında geliştirilen Dijital Ebeveynlik Ölçeği aslında 6-18 yaş arası çocuğu olan ebeveynlere yönelik bir ölçektir. Araştırma kapsamında 6 yaş çocuklar olduğu gibi 6 yaşından daha küçük olan çocuklar da bulunduğu için uyarlamasının yapılmasına karar verilmiştir. Bu testin okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlere de uygulanabilir olduğu düşünüldüğünden maddeler üzerinde bazı düzeltmeler yaparak, okul öncesi çağındaki çocukların yaş özelliklerini ve göstereceği davranışları düşünerek ölçeğin okul öncesi çocuklara uygulanabilecek duruma getirilmek istenmiştir. Dolayısıyla ölçekteki sorular okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabilmesi için sorulardaki ifadeler düzeltilmiş ve okul öncesi çocuklarına uygun hale getirilmiştir. Yapılan değişikliklerden sonra Okul Öncesi Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarından 2 akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuş, ardından uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Ölçek olarak 14 maddelik son hali 2018 yılı Mart-Mayıs ayları arasında 378 ebeveyne uygulanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi bu veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test güvenirliğinin belirlenebilmesi için ise 2018 yılı Mart ayının ilk haftasında ulaşılan 32 ebeveyn, üç hafta sonra tekrar uygulamaya katılmıştır.

İlk önce ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş, bu amaçla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği İç Tutarlık, Test Yarılama ve Test Tekrar Test yöntemleriyle incelenmiştir. Bağımlı Örneklem t-Testi ile tekrarlı ölçümler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 24.0 ve AMOS 24.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmek öncelikle örneklem büyüklüğü değerlendirilmiştir. Faktör analizi yapılabilmesi için çalışmadaki en az katılımcı sayısının 100 olması gerektiği ifade edilmekle birlikte (Büyüköztürk, 2002) katılımcı sayısının ölçekteki madde sayısının 10 katından fazla olmasının gerektiği gibi örneklem büyüklüğü ile ilgili literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Bu çalışmada 378 katılımcı ile

yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluk koşullarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek amacıyla ikinci adımda Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testleri yapılmıştır. KMO testi, çalışma grubunun yeterliğini göstermek amacıyla yapılmış olup 0.6 ve üzerindeki değerler iyi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2020; Can, 2018). Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testleri ile ilgili değerler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Dijital Ebeveynlik Ölçeği KMO ve Bartlett Testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,802
Approx. Chi-Square		1488,272
Bartlett's Test of Sphericity	df	55
	Sig.	,000

Tabloda görüldüğü gibi Dijital Ebeveynlik Ölçeği için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,802 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında X^2 değeri 1488,272 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmış ve Açıklayıcı Faktör analizine geçilmiştir. Dijital Ebeveynlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Dijital Ebeveynlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları

Faktör	Madde	Faktör Yükü	Açık. Varyans Oranı	Cronbach's Alpha
Dijital Medya Risklerinden Koruma	DB7	,803	28,047	,786
	DB4	,752		
	DB3	,738		

	DB8	,699		
	DB9	,695		
	DB11	,567		
	DB2	,826		
	DB6	,823		
Dijital Medyanın Etkili	DB10	,741	27,307	,813
Kullanımını Onaylama	DB1	,688		
	DB5	,659		

Tablo 24’te görüldüğü gibi yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucuna göre ölçeğin 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Binişiklik nedeniyle 14. madde çıkarılmıştır. 3.faktörde yer alan 12. ve 13. maddenin güvenirliği 0,484 olduğu belirlenmiştir ve güvenirliğin düşüklüğü nedeniyle bu iki madde de çıkarılarak analize 2 faktörlü yapıda devam edilmiştir.

Ölçeğin 1. faktörü, faktör yükleri 0,567 ile 0,803 arasında değişen 6 maddeden oluşmaktadır. Faktörün toplam varyansı açıklama oranı %28,047; güvenirlik katsayısı 0,786’dır. Buna göre faktörün güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir.

Ölçeğin 2. faktörü, faktör yükleri 0,659 ile 0,826 arasında değişen 5 maddeden oluşmaktadır. Faktörün toplam varyansı açıklama oranı %27,307; güvenirlik katsayısı 0,813’tür. Buna göre faktörün güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü yapının geçerliğinin sınanması için Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmıştır. Dijital Ebeveynlik Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği için DFA analiz sonuçları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd < 5$	3,231

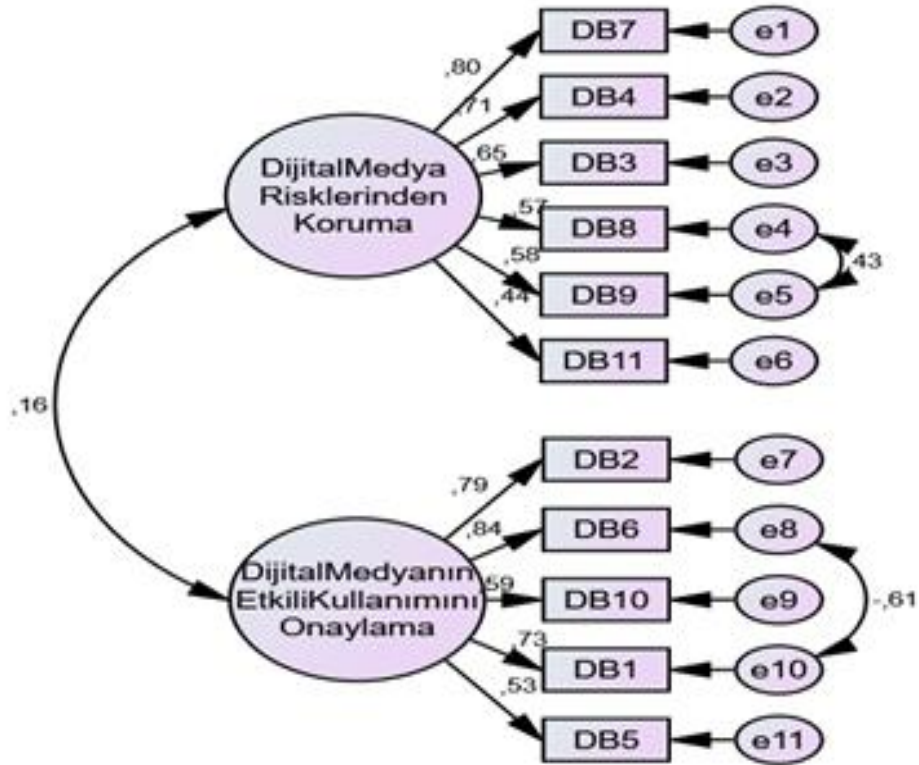
GFI >0.90	0,943
AGFI >0.90	0,908
CFI >0.90	0,936
RMSEA <0.08	0,076
RMR <0.08	0,064

Tablo 25’te görüldüğü gibi yapılan DFA analizinde hesaplanan tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerini sağladığı görülmektedir.

Dijital Ebeveynlik Ölçeği için yapılan DFA analizinde oluşturulan yol haritası Şekil 25’te verilmiştir.

Şekil 25

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği için DFA analizine ait yol haritası



Şekil 25’te görüldüğü gibi Doğrulamalı Faktör Analizi neticesinde ölçekte bulunan maddeler 2 faktörde toplandığı görülmektedir.

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır.

Tablo 26

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları

Boyut	Cronbach's Alpha
Dijital Medya Risklerinden Koruma	,733
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	,802

Tablo 26'da görüldüğü gibi araştırmada 378 ebeveynden elde edilen veriler üzerinden her iki boyut için ayrı ayrı ve ölçekteki tüm maddeler için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .802, Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu için .733 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .60 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Şeker & Gençdoğan, 2006).

Ölçeğin zamanla değişmezliğini göstermek için ise test tekrar test yöntemi ile ölçek 32 kişilik bir katılımcı grubuna üç hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği puanlarında farka ait test tekrar test sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği puanlarında farka ait Test Tekrar Test sonuçları

	Ortalama	ss	t	p
Dijital Medya Risklerinden Koruma	25,68	3,46	-,329	,745
Dijital Medya Risklerinden Koruma tekrar	25,71	3,31		
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	19,19	4,12	,387	,702
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama tekrar	19,13	4,01		

Tablo 27'de görüldüğü gibi Dijital Ebeveynlik Puanlarına Ait Test Tekrar Test için Yapılan Bağımlı Gruplar t testi sonuçlarına göre Dijital Medya Risklerinden Koruma boyutu

puanı ile tekrar verilen cevaplardan oluşan puan arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama boyutu puanı ile tekrar verilen cevaplardan oluşan puan arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği puanlarına ait test tekrar test için yapılan pearson testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği puanlarına ait Test Tekrar Test için yapılan Pearson Testi sonuçları

	r	p
Dijital Medya Risklerinden Koruma & Dijital Medya Risklerinden Koruma tekrar	,988	,000*
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama & Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama tekrar	,974	,000*

* $p<005$

Tablo incelendiğinde Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Test Tekrar Test için Yapılan Pearson testi sonuçlarının Dijital Medya Risklerinden Koruma boyutu puanı ile tekrar verilen cevaplardan oluşan puan arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=,988$ $p<0,05$). Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama boyutu puanı ile tekrar verilen cevaplardan oluşan puan arasında ise pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=,974$ $p<0,05$).

Dijital Ebeveynlik Ölçeği maddeleri arasındaki farka ait test tekrar test sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Dijital Ebeveynlik Ölçeği maddeleri arasındaki farka ait Test Tekrar Test sonuçları

	Ortalama	ss	t	p
DB1	4,29	0,78	0,000	1,000
DB1	4,29	0,78		
DB2	3,74	1,03	1,000	0,325
DB2	3,71	1,01		
DB3	3,97	0,84	-0,812	0,423
DB3	4,03	0,91		
DB4	4,19	0,91	0,000	1,000
DB4	4,19	0,91		
DB5	3,81	1,05	-0,441	0,662
DB5	3,84	0,90		
DB6	3,61	1,12	0,373	0,712
DB6	3,58	1,18		
DB7	4,52	0,68	1,000	0,325
DB7	4,48	0,68		
DB8	4,55	0,68	0,000	1,000
DB8	4,55	0,68		
DB9	4,77	0,50	1,000	0,325
DB9	4,74	0,51		
DB10	3,74	1,21	1,000	0,325
DB10	3,71	1,19		
DB11	3,68	1,14	-0,571	0,572
DB11	3,71	1,13		

DB12	3,68	1,14	1,541	0,134
DB12	3,52	1,15		
DB13	2,45	1,21	1,000	0,325
DB13	2,42	1,20		
DB14	4,13	1,15	1,000	0,325
DB14	4,00	1,26		

Tablo 29’da görüldüğü gibi Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği’nin ilk uygulamasındaki veriler ile üç hafta sonra tekrar edilen yapılan uygulamadaki verilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği’nin psikometrik bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yönündedir.

Ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkideki rollerini incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli için Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

YEM Analizi için DFA analiz sonuçları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd < 5$	1,763
GFI > 0.90	0,665
AGFI > 0.90	0,647
CFI > 0.90	0,816
RMSEA < 0.08	0,045
RMR < 0.08	0,076

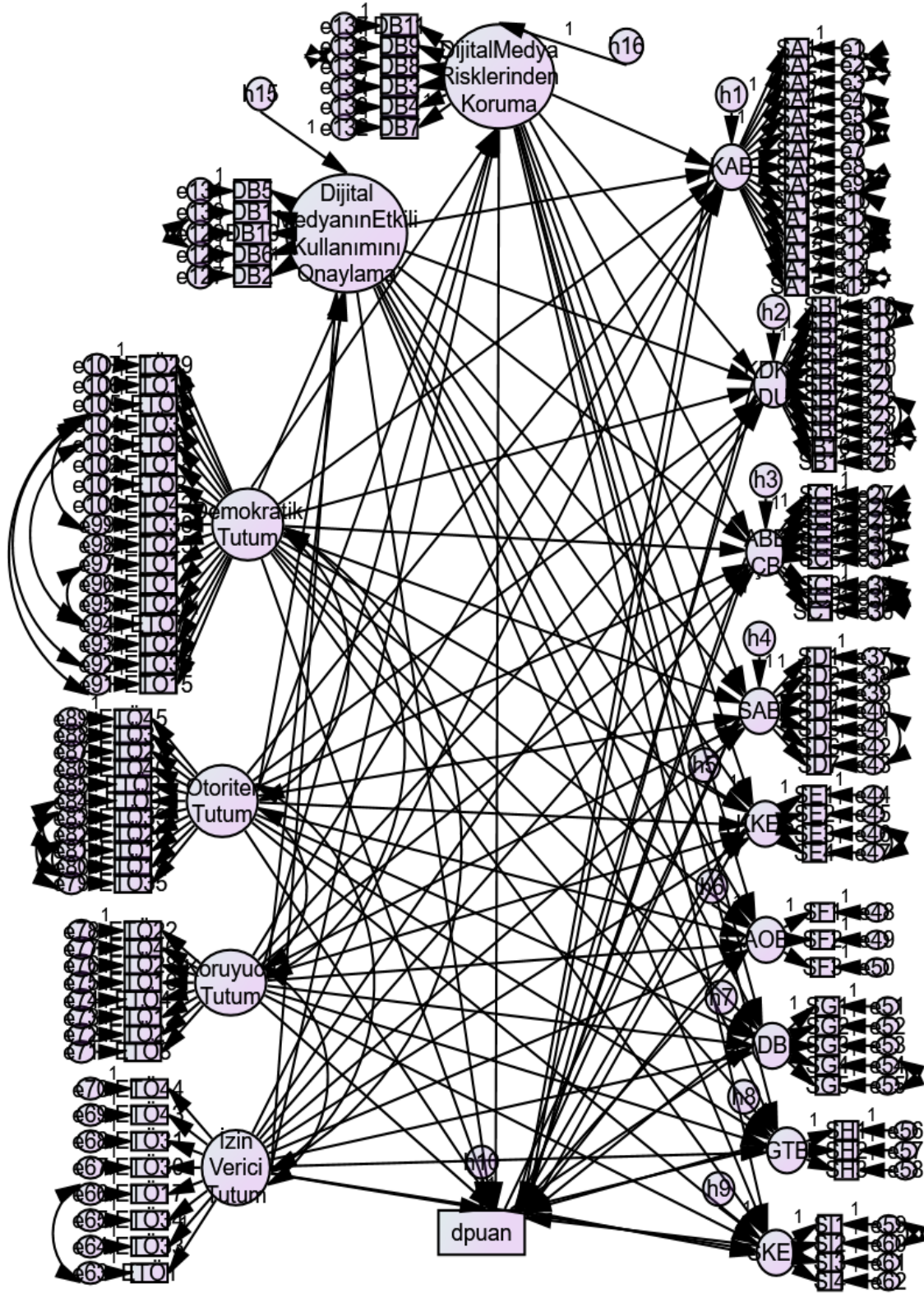
Tablo 30 incelendiğinde DFA analizinde hesaplanan χ^2/sd , RMR ve RMSEA uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerini sağladığı görülmekte iken GFI, AGFI ve CFI

indekslerinin kabul edilebilir uyum indekslerine yakın olduğu ve kabul edildiği gör÷lmektedir. YEM Analizi için yapılan DFA analizinde oluşturulan yol haritası Şekil ‘de verilmiştir.

Şekil 26

YEM Analizi için DFA analizine ait yol haritası





Şekil 26 incelendiğinde ölçekler arası ilişkinin çift yönlü olarak kurulduğu görülmektedir.

3.6.2. Nitel veri toplama araçları. Nitel araştırmanın temel veri toplama araçlarından olan görüşme; insanların gerçekliği nasıl algıladıklarını, nasıl anlamlandırdıklarını, nasıl tanımladıklarını ve nasıl oluşturduklarını kavramada ve bireyleri anlamada kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Ersin & Bayyurt, 2017; Punch & Etöz, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2016). Eğitim bilim çalışmalarında genelde görüşmenin yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç türü kullanılmaktadır (Buran, 2017; Willis, 2007). Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeden esnek olduğu için kişi, görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir (Buran, 2017; Ersin & Bayyurt, 2017).

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular hazırlanırken (Yıldırım & Şimşek, 2016) katılımcılar tarafından kolayca anlaşılabilir, açık ve net sorular hazırlanmasına, hazırlanan soruların başka bir biçimde ifade edebilmesi için alternatiflerinin oluşturulmasına, sorulara ilişkin ipuçlarının hazırlanmasına, genel ve soyut sorulardan kaçınılmasına, odaklı sorular sorulmasına, soruların açıklama yapmayı ve ayrıntılı görüşü teşvik etmesine, soruların yönlendirici nitelikte olmamasına, bir sorunun birden fazla soru içermemesine, bireysel bilgilere ilişkin soruların kısa tutulmasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasında ve geçerlik-güvenirliğinin sağlanmasında izlenen adımlar aşağıdaki gibidir:

Öncelikle incelenen literatür çerçevesinde ve araştırmanın alt problemlerine cevap verecek şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır.

1. Hazırlanan sorularla ilgili olarak nitel araştırma teknikleri konusunda bilgili olan ve eğitim bilimleri üzerine çalışan 2 doktora öğrencisinden akran görüşü alınarak görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir.

2. Düzenlenen görüşme soruları nitel araştırma teknikleri konusunda uzman olan 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.
3. Ebeveyn yarı yapılandırılmış görüşme formu için yapılan pilot uygulama, çocuğu araştırma kapsamı dışındaki okullarda eğitim alan 8 ebeveyn ile; öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme formu için yapılan pilot uygulama, araştırmanın kapsamı dışındaki okullarda çalışan 5 öğretmen ile; çocukların metaforik algılarını belirlemek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulaması ise araştırma kapsamı dışındaki okullarda eğitim alan 10 çocuk ile gerçekleştirilmiş ve görüşmeler sonrasında sorular tekrar düzenlenmiştir.
4. Pilot uygulama sonunda yapılan düzenlemeler için tekrar bir uzman görüşü daha alınarak hazırlanan formlar teyit edilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde izlenen her adımda uzman önerileri de dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanıma hazır hale getirilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları aşağıdaki gibidir:

Ebeveyn Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerileri, zeka düzeylerini geliştirmek için yaptıkları etkinlikler, teknolojik araç kullanımının çocuklarının sosyal becerileri ve zeka düzeyleri üzerindeki etkileri, çocuklarının oynadığı oyunlar, çocuklarını takip ettiği video kanalları gibi çocuklarının teknoloji kullanımı ile ilgili görüş ve uygulamalarını belirlemek üzere hazırlanmış 10 sorudan oluşmaktadır.

Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç kullanımının çocuklarının sosyal becerileri ve zeka düzeyleri üzerindeki etkileri, çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin yapması

gerekenler, çocukların teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynlere yönelik çalışmaları ile ilgili toplam 4 sorudan oluşmaktadır.

Çocuk Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının arkadaş, teknolojik araç ve teknolojik araçların ellerinden alınması veya kapatılması ile ilgili metaforik algılarını belirlemek üzere “Arkadaş benzer”; “Teknolojik aletler benzer”; “Teknolojik araçların elinizden alınması veya kapatılması benzer çünkü” soruları yöneltilmiştir. Araştırma sürecinde çocuklara teknolojik aracın tablet, televizyon, bilgisayar vb. olduğu bilgileri verilmiştir.

3.7. Verilerin Toplanması

3.7.1. Nicel verilerin toplanması. Ebeveynlerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları ile erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan bu araştırma tamamen karma sıralı eşit statülü tasarımı olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanma süreci Şekil 27’de gösterilmiştir.

Şekil 27

Nicel verilerin toplanması süreci



Şekil 27’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında ilk önce Ebeveyn Bilgilendirme Formu, Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği ve Katılım ve İzin Formları incelenerek araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin çocukları için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı olacak şekilde doldurulmuştur. Son olarak çocuklara teker teker toplamda 10 ile 25 dakika arası süren Bir Adam Çiz testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında dağıtılan Ebeveyn Bilgilendirme Formu, Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği ve katılım ve izin formlarından 749 adet seçilen okullardaki ebeveynlere dağıtılmıştır. Bu anketler arasında araştırmaya kabul edilen, edilmeyen anketler ve nedenleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

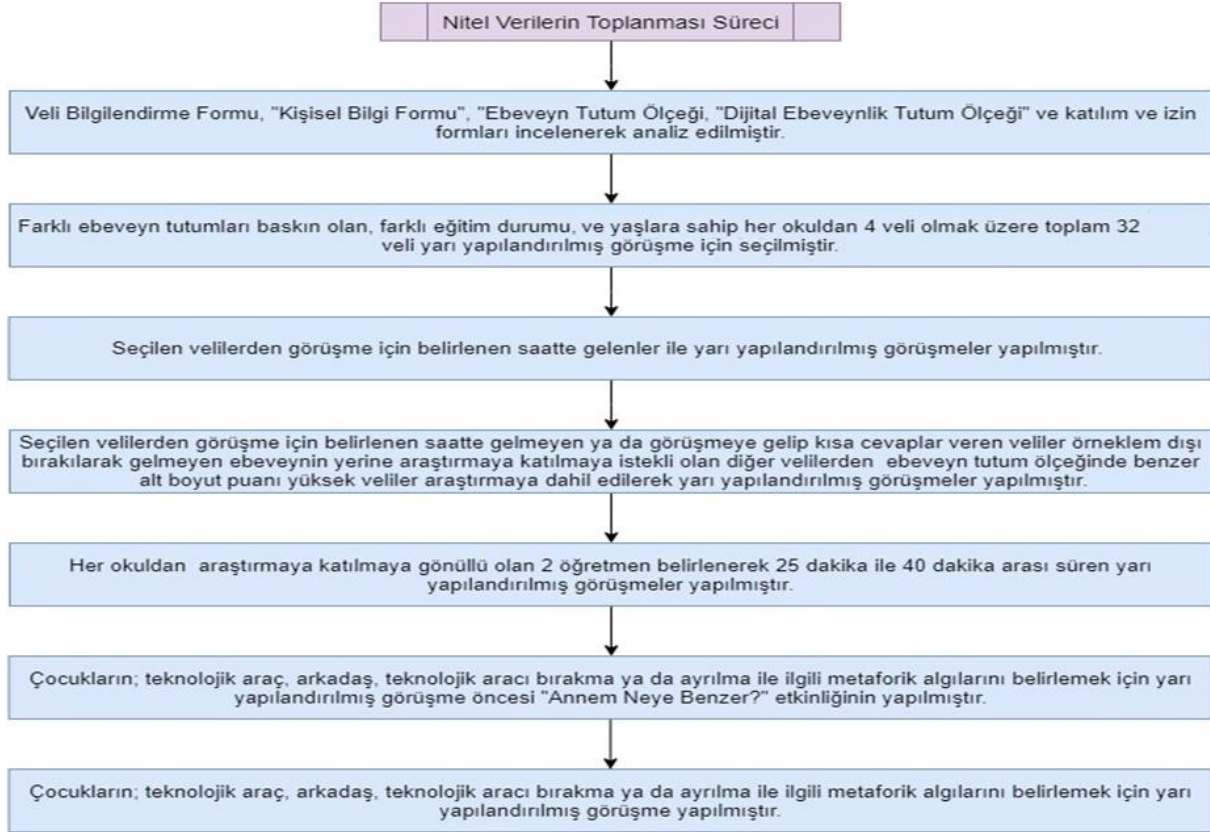
Araştırma sürecinde dağıtılan anketler, araştırmaya kabul edilen, edilmeyen anketler ve nedenleri

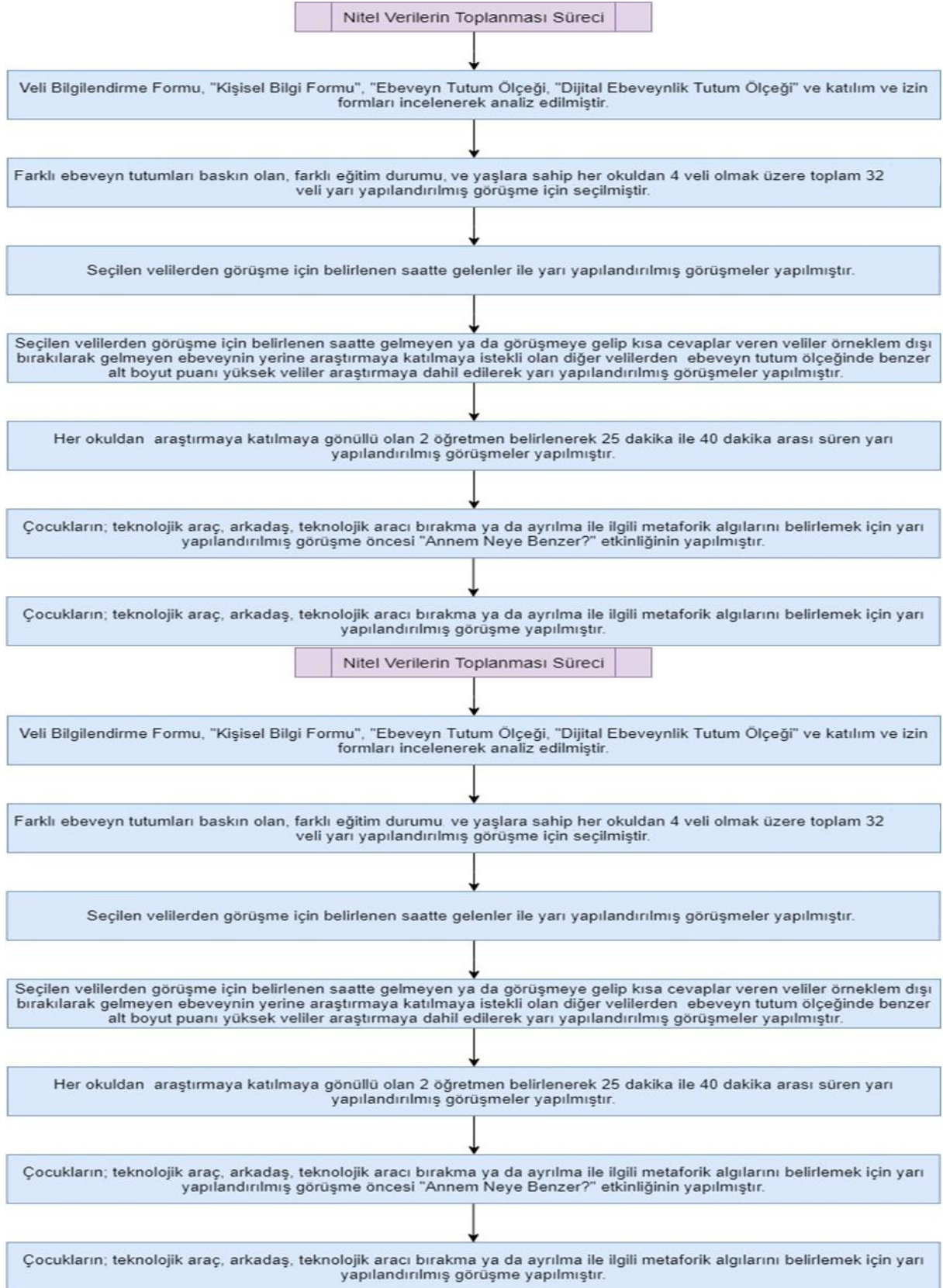
Araştırmaya dahil edilen ve edilmeyen anketler	n
Ebeveynlerin araştırmaya katılmak istememeleri nedeniyle anketi doldurmamaları	219
Ebeveynnin formu tam ve eksiksiz doldurmaması	83
Ebeveynlerin anketi doldurmuş olmasına rağmen öğretmenin anketi dolduran ebeveyni tespit edememesi sonucu, Bir Adam Çiz uygulamasının çocuğa uygulanamaması	37
Çocuğun devamsızlık yapması nedeniyle Bir Adam Çiz uygulamasının çocuğa uygulanamaması	28
Çocuğun Bir Adam Çiz uygulamasına katılmak istememesi	4
Toplam Dağıtılan Anket Sayısı	749
Toplam Araştırma Kapsamı Dışında Kalan Anket Sayısı	371

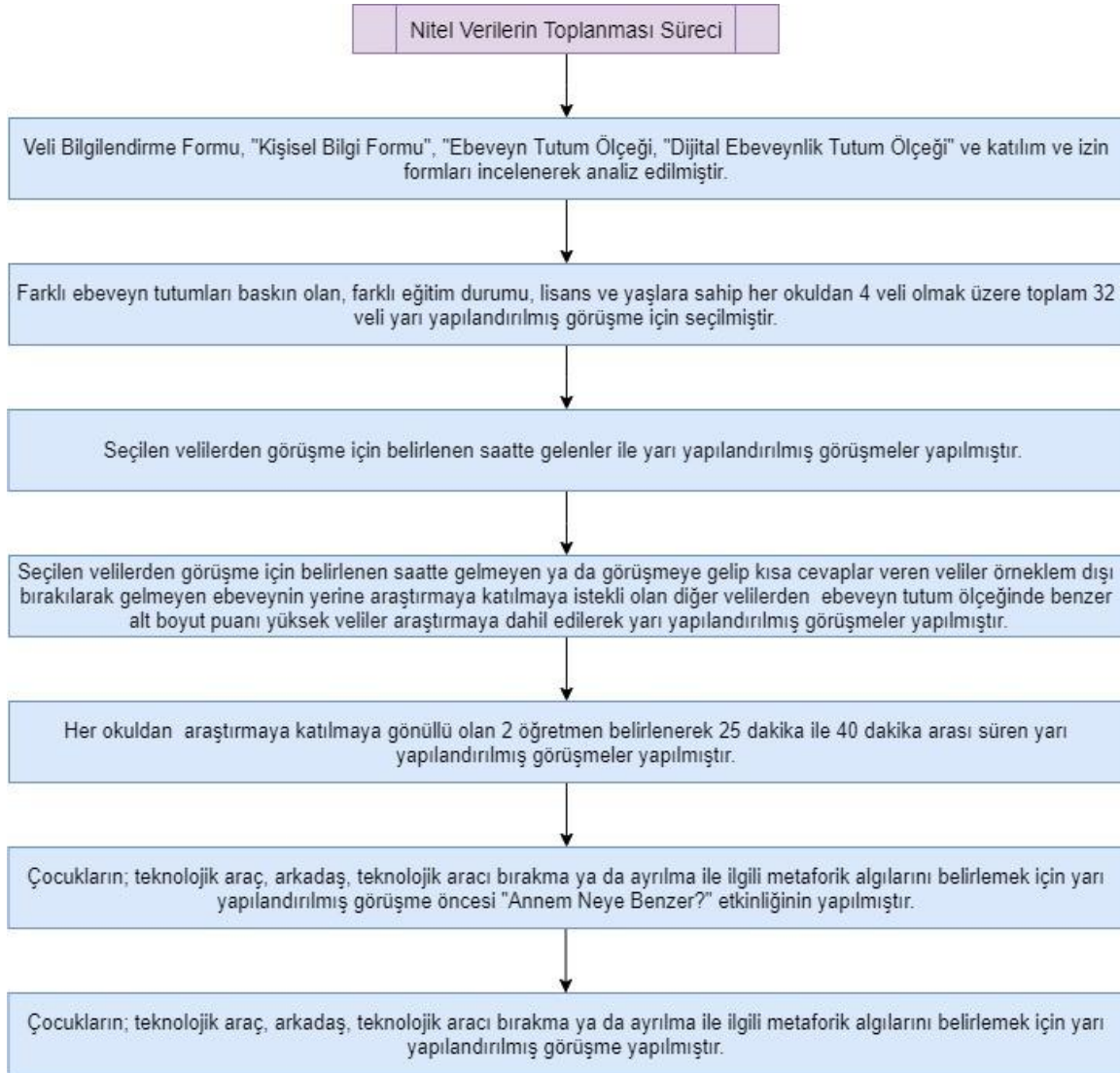
Tablo 31’de görüldüğü gibi seçilen okullarda anket dağıtılan 749 ebeveynnin 219’u anketi zamanında doldurmamış, doldurmamış ya da boş göndermiştir. Ebeveynlerden 83’ü formu doldurmuş ama eksik maddelerin bulunması nedeniyle örneklem dışında bırakılmıştır. Ebeveynlerden 37’si anketi tam ve eksiksiz olarak doldurmuş ama öğretmen anketi dolduran ebeveyni tespit edemediği için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini dolduramamış ve çocuklara Bir Adam Çiz uygulaması yapılamamış olduğu için örnekleme dahil edilmemiştir. Ebeveynlerden 28’i anketi tam ve eksik olarak doldurmuş ama çocuğun devamsızlık yapması nedeniyle Bir Adam Çiz uygulamasının çocuğa uygulanamaması nedeniyle örneklem dışında kalmıştır. Ebeveynlerden 4’ü anketi tam ve eksik olarak doldurmuş ama çocukları o an resim yapmak istemediği ya da adam çizmek yerine farklı şekiller çizmek istedikleri için örneklem dışında kalmışlardır. Toplamda dağıtılan 749 anketin 371’i farklı nedenler ile araştırma dışında kalmış ve nicel araştırma kapsamına toplam 378 ebeveyn ve çocuktan alınan veriler dahil edilmiştir.

3.7.2. Nitel verilerin toplanması. Ebeveynlerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları ile erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan bu araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplandıktan sonra nicel veriler analiz edilmiştir; ardından nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Nitel verilerin toplanma süreci Şekil 28’de verilmiştir.

Şekil 28

Nitel verilerin toplanma süreci





Şekil 28’de görüldüğü gibi Ebeveyn Bilgilendirme Formu, Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, “Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği ve katılım ve izin formları incelenerek analiz edilmiş ve araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak bölümü için gönüllü olan ebeveynlerin ebeveyn tutumları puanlanarak baskın ebeveyn tutumları belirlenmiştir. Daha sonra farklı ebeveyn tutumları baskın olan, farklı eğitim durumu, lisans ve yaşlara sahip her okuldan 6 ebeveyn olmak üzere toplam 36 ebeveyn yarı yapılandırılmış görüşme için seçilmiştir. Her ebeveyn ile kendi okullarında olmak üzere farklı görüşme saatleri belirlenmiştir. Seçilen ebeveynlerden görüşme için belirlenen saatte gelenler ile 35 ile 60 dakika arası süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Seçilen ebeveynlerden görüşme için belirlenen saatte gelmeyen ya da görüşmeye gelip kısa cevaplar veren

ebeveynler örneklem dışı bırakılarak gelmeyen ebeveynin yerine araştırmaya katılmaya istekli olan diğer ebeveynlerden ebeveyn tutum ölçeğinde benzer alt boyut puanı yüksek ebeveynler araştırmaya dahil edilerek yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Ebeveynlerin görüşleri ile karşılaştırma yapabilmek için her okulda yapılan toplantılarda araştırmaya katılmaya gönüllü olan 2 öğretmen belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen ve araştırmacının ortak belirlediği saatte öğretmenin okulunda yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yaklaşık 35 dakika ile 55 dakika arasında sürmüştür. Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın (2013) yarı yapılandırılmış görüşmelerin 30 dakika ile 2 saat arasında değişebileceğini belirtmektedir, bu nedenle görüşme sürelerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Çocukların teknolojik araç, arkadaş, teknolojik aracı bırakma ya da ayrılma ile ilgili metaforik algılarını belirlemek için yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerin Mayıs ayının ikinci pazar gününde kutlanan Anneler Günü etkinliğinin öncesine denk gelecek şekilde planlaması yapılmıştır. Uygulama yapılacak sınıflarda “Annem Neye Benzer?” etkinliği yapılmıştır. “Annem Neye Benzer?” etkinliği ile çocukların metafor kavramına aşina olması sağlanmıştır. Çocuklar “Annem Neye Benzer?” etkinliğinde metaforların kullanıldığı bir hikaye dinlemiş, ardından annelerini benzettikleri şeyin resmini çizmişler. Son olarak da araştırmacının yanına gelerek “Chatterpix Kids” uygulaması ile annelerini benzettikleri şeyi ve nedenini ifade etmişler ve oluşturulan video Whatsapp grupları yoluyla ebeveynler ile paylaşılmıştır. Videolar oluşturulduktan sonra çocuk kendini rahat hissettiğinde yarı yapılandırılmış görüşmenin yapımına geçilmiştir. Çocukların teknolojik araç, arkadaş, teknolojik aracı bırakma ya da ayrılma ile ilgili metaforik algılarını belirlemek için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler 10 dakika ile 20 dakika arasında sürmüştür.

3.8. Verilerin Analizi

Ebeveynlerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları ile erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan bu araştırma Tamamen Karma Sıralı Eşit Statülü Tasarımlı olarak hazırlandığı için ilk önce nicel verilerin analizleri yapılmış ardından nitel verilerin toplanması ve analizlerinin yapılmasına geçilmiştir.

Araştırma kapsamında sorulara göre yapılacak analizler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Araştırma sorularına göre izlenen veri analizi yöntemleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
Soru 1	Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği	Betimsel İstatistikler
Soru 2	Kişisel Bilgi Formu, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği	(%, f, $\bar{x}$, SS), Bağımsız
Soru 3	Kişisel Bilgi Formu, Bir Adam Çiz Testi	Örneklem t Testi,
Soru 4	Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA),
Soru 5	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Bir Adam Çiz testi, Ebeveyn Tutum Ölçeği	Korelasyon
Soru 6	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Bir Adam Çiz testi, Ebeveyn Tutum Ölçeği	Yapısal Eşitlik Modeli
Soru 7~17	Ebeveyn Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi
Soru 18~21	Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	

Soru 22~24 Çocuklar ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tablo 32’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında 1~4 soruları için Kişisel Bilgiler Formu ile Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Bir Adam Çiz testi, Ebeveyn Tutum Ölçeği analiz edilerek betimsel istatistikler (% , f, $\bar{x}$, SS, bağımsız örneklem t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA) kullanılmıştır. Soru 5 için Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği; Bir Adam Çiz testi, Ebeveyn Tutum Ölçeği; Sosyal Beceri Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği; Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Bir Adam Çiz testi; Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği; Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Bir Adam Çiz testi arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Soru 6’da Yapısal Eşitlik Modeli kullanılarak Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği, Bir Adam Çiz testi, Ebeveyn Tutum Ölçeği verileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel veriler analiz edildikten sonra Soru 7~17 için ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerine, Soru 18~21 için öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerine, Soru 22~24 için çocuklar ile metaforik algıları için yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerine içerik analizi uygulanmıştır.

3.8.1. Nicel verilerin analizi. Analiz öncesinde Excel’e veri girişleri yapılmış, ardından verilerin girişlerinde herhangi bir hatalı giriş olup olmadığı, verilerin genel dağılımı, kayıp ve uç değerlerin kontrolü sağlanarak verilerin düzenlenmesi gerçekleştirilip veri setinde yer alan değişkenlerin sınırlar içerisinde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Nicel verilerin analizleri için SPSS 24.0 ve AMOS 24.0 programı ile analizler yapılmış ve %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Analizlerin parametrik olup olmadığını incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Nicel verilerin Betimleyici Veri Analizi

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Zeka Düzeyi	378	64,52	167,80	108,80	19,49	,340	-,213
Dijital Medya Risklerinden Koruma	378	12,00	30,00	26,12	3,25	-1,056	1,464
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	378	5,00	25,00	19,37	3,63	-,624	,662
Dijital Ebeveynlik Ölçeği	378	17,00	55,00	45,49	5,01	-,949	2,662
Demokratik Tutum	378	44,00	85,00	74,49	7,33	-,904	,878
Otoriter Tutum	378	11,00	38,00	20,64	5,45	,733	,271
Koruyucu Tutum	378	13,00	40,00	29,64	6,17	-,283	-,529
İzin Verici Tutum	378	8,00	32,00	16,54	4,59	,322	-,332
Kişiler Arası Beceriler	378	19,00	75,00	56,86	11,89	-,142	-,795
Kızgınlık							
Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	378	19,00	55,00	39,97	8,08	,070	-,858
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	378	9,00	45,00	31,40	7,38	,096	-,559
Sözel Açıklama Becerileri	378	7,00	35,00	26,45	6,51	-,371	-,554
Kendini Kontrol Etme Becerileri	378	4,00	20,00	13,74	3,81	,035	-,665
Amaç Oluşturma Becerileri	378	3,00	15,00	11,54	2,93	-,296	-,819

Dinleme Becerileri	378	5,00	25,00	20,29	4,30	-,404	-,957
Görevleri Tamamlama Becerileri	378	3,00	15,00	12,45	2,60	-,559	-,768
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	378	4,00	20,00	14,65	3,96	-,053	-1,004
Sosyal Becerileri	378	127,00	303,00	227,35	40,58	-,077	-,799
Değerlendirme Ölçeği							

Araştırmada kullanılan maddeler için ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görüldüğü için parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir (DeCarlo, 1997; Groeneveld & Meeden, 1984; Moors, 1988; Hopkins & Weeks, 1990).

Araştırma kapsamında parametrik olan Pearson Korelasyon, Bağımsız Gruplar t Testi, Bağımlı Gruplar t Testi, ANOVA testi, Ki-kare testi ve Tukey testi kullanılmıştır. Puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiştir. Puanların kategorik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu t ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. ANOVA testinde fark çıkması durumunda çoklu karşılaştırma için Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testine göre anlamlı fark çıkmadığı durumlarda ise LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Test tekrar test için farka bakılırken Bağımlı Gruplar t testi, ilişkiye bakılırken Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Kategorik değişkenler arasındaki ilişki Ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Ölçek maddelerinin DFA ve etkilerinin incelenmesi amacıyla AMOS 24.0 programı kullanılmıştır.

Çalışmada Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi, güvenirlik düzeyinin belirlenmesi için Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. KMO katsayısı örneklemin büyüklüğünü test etmek için

hesaplanırken normal dağılım koşulu Bartlett testiyle incelenmektedir. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Yapılan incelemelerde Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği'nin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizine uygun olduğu görülünce yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi, birçok gizli değişkenin daha kontrol edilebilir faktörler haline getirilmesinde yani verilerin azaltılmasında ve özetlenmesinde kullanılmaktadır.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla öz değerlerin açılımını gösteren Scree Plot grafiği incelenmiştir. Bununla birlikte faktör sayısının 1'den fazla olması durumunda varimax dik döndürme işlemi kullanılarak maddelerin ilgili faktörlere atanması işlemi yapılmıştır. Faktör analizi işleminde ölçek maddelerinin faktörlere atanması ya da ölçekten çıkarılması işlemlerinde faktör yükü değerlerine bakılmıştır. Test tekrar test uygulamasında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, zeka düzeyleri ve sosyal beceri düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu normallik sağlandığı için parametrik testler olan t ve ANOVA, normallik sağlanmazsa nonparametrik testler olan Mann Whitney ve Kruskal Wallis testleri ile incelenecektir.

Ölçeklerin faktör analizleri bitince ebeveynlerin ebeveyn tutumları ile dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki; ebeveynlerin ebeveynlik tutumları ile çocukların zeka düzeyleri arasındaki ilişki; ebeveynlerin ebeveynlik tutumları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları ile çocukların zeka düzeyleri arasındaki ilişki; ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki ve çocukların sosyal beceri düzeyleri ile zeka düzeyleri arasında ilişki normallik sağlandığı için Pearson Korelasyon testi ile analiz edilmiştir.

Çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının, çocuklarının zeka düzeylerine ve sosyal becerilerine etkisinin belirlenmesi yönelik kurulan araştırma modeli yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir.

Yapısal eşitlik modelinde parçaların birbiriyle etkileşim halinde olduğu kabul edildiği için gözlenen değişken ve gizil değişken kavramları önemli yer tutmaktadır. Gözlenen değişkenler, doğrudan gözlenebilen değişkenleri ifade edilmekte yani gözlenen değişkenler, gizil değişkenlerin göstergeleri olarak varsayılmaktadır. Gözlenen değişkenler sürekli veya kategorik değişken olabileceği gibi gizil değişkenler yapısal eşitlik modeli analizinde her zaman sürekli olarak kabul edilir (Kline, 2016).

Yapısal eşitlik modellemesi sayesinde regresyon gibi istatistiksel tekniklere kıyasla birçok bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin modellenmesi ile daha karmaşık problemleri sistemli ve ayrıntılı olarak incelemek mümkündür. Bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarlık kısmının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ortaya koymada kullanılan ve sadece doğrudan etkilerin tespit edilebildiği, dolaylı etkilerin hesaba katan yapısal eşitlik modellemesi, değişkenler arasında her bir ilişki düzeyini aynı anda analiz eden regresyon analizinden farklıdır (Dursun & Kocagöz, 2010).

3.8.2. Nitel verilerin analizi. Araştırma kapsamında ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerini, zeka düzeylerini geliştirmek için yaptıkları etkinlikler, teknolojik araç kullanımının çocuklarının sosyal becerileri ve zeka düzeyleri üzerindeki etkileri, çocuklarının oynadığı dijital oyunlar, çocuklarının takip ettiği video kanalları gibi çocuklarının teknoloji kullanımı ile ilgili görüş ve uygulamalarını; okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç kullanımının çocukların sosyal becerileri ve zeka düzeyleri üzerindeki etkileri, çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin yapması gerekenler, çocukların teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynlere yönelik çalışmalarını;

araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının arkadaş, teknolojik araç ve teknolojik araçların ellerinden alınması veya kapatılması ile ilgili metaforik algılarını belirlemek üzere yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

İçerik analizi, literatürde kodlamalar yapmayı, katılımcıların veya araştırmacının ifadelerinden, sosyal ya da beşerî bilimlerde kullanılan kavramlardan seçilen kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir (Creswell & Plano Clark, 2014). Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılan içerik analizinin özünde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

İçerik analizinde ebeveyn, öğretmen ve çocuklar ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir (Çepni, 2012):

- Verilerin kodlanması,
- Temaların bulunması,
- Kodların ve temaların düzenlenmesi,
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

Verilerin çözümlenmesi için ilk olarak nicel veriler ve literatür incelenerek bir çerçeve oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken kategorilerin adı “araştırmacı”, “katılımcılar” ya da “literatür” gibi dış kaynaklardan yararlanarak oluşturulabilmektedir yani kategoriler bizzat araştırmacı tarafından verilerini en iyi yansıttığını düşündüğü terimleri, kavramları ve kategorileri kendisinin ortaya koyması şeklinde olabileceği gibi verilerin katılımcıların kendisi tarafından önerilen plana göre düzenlenmesi şeklinde de olabilmektedir. Ayrıca çalışmanın dışında kalan diğer kaynaklardan yararlanılarak da kategoriler oluşturulabilmektedir (Merriam, 2013). Araştırmada kodlar belirlenmiş daha sonra bunlara uygun olarak temalar ve alt temalar sunulmuş ve yapılan alıntılar yoluyla öğretmen, ebeveyn,

çocukların görüşlerinden bazıları doğrudan aktarılmıştır. Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliğiyle ilgili yapılan çalışmalar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliğiyle ilgili yapılan çalışmalar

Strateji	Kriter	Uygulama
İç Geçerlik (İnandırıcılık)	Çeşitleme	Hem ebeveyn hem öğretmen hem de çocukların görüşlerine yer verilmesi Farklı özellikteki katılımcıların çalışma gruplarını oluşturması
	Uzman	Nitel veri toplama araçları hakkında uzman görüşüne
	İncelemesi	başvurulması, uzmanların önerileri üzerine değişiklikler yapılması, uzmanlar ile birlikte değerlendirme yapılması
Dış geçerlik (Aktarılabilirlik)	Ayrıntılı	Yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve metaforların
	Betimleme	analizlerinde doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmesi
	Amaçlı	Ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde,
	Örnekleme	ebeveyn tutumları, yaşları, cinsiyetleri, çocuklarının cinsiyetleri, mezuniyetleri bakımından farklı özelliklere sahip katılımcıların çalışma grubunu oluşturması Öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, mesleki deneyim, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm açısından farklı özelliklere sahip katılımcıların çalışma grubunu oluşturması Çocuklar ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde farklı okullardaki farklı cinsiyete sahip katılımcıların çalışma grubunu oluşturması

İç Güvenirlik (Tutarlılık)	Tutarlık incelemesi	Görüşme analizlerinin araştırmacı dışında bir uzmanın daha analiz etmesi ve analizlerin karşılaştırılması
Dış güvenirlik (Teyit edilebilirlik)	Teyit incelemesi	Çalışmada ulaşılan sonuçların teyit edilebilmesi için, veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından saklanmıştır. Görüşmeler analiz edilirken anlaşılmayan noktalar olduğunda katılımcılar ile irtibata geçilerek teyit alınması

Tablo 34’te görüldüğü gibi ebeveynlerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları ile erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan bu araştırmada iç geçerlik için çeşitleme ve uzman incelemesi, dış geçerlik için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem, iç güvenirlik için tutarlılık incelemesi, dış güvenirlik için teyit incelemesi çalışmaları yapılmıştır.

İç geçerliği sağlamak için kullanılan kriterlerden bir tanesi çeşitleme yöntemi Çepni’ye (2012) göre çeşitlemeyi birçok veri kaynağı kullanılarak elde edilen bulguların karşılaştırılması, ortak ve farklı bulguların gruplandırılarak değerlendirilmesi olarak tanımlamış ve çeşitlemenin hem geçerliliğin hem güvenilirliğin sağlanmasında ön plana çıktığını ifade etmiştir. Çeşitleme, genel olarak yapılan analizin veya yorumun tekrar edebilirliğini doğrulamada, çıkarılan anlamı aydınlatmak için çoklu algılamaları kullanma süreci olarak ifade edilebilir. Hiçbir gözlem veya yorum mükemmel bir şekilde tekrar edebilir olmadığı için çeşitleme incelenen olguyu farklı açılardan tanımlamada araştırmacıya yardımcı olarak verilerin birbirini desteklemesini sağlamaktadır (Denzin & Lincoln, 2017).

Bu araştırmada veri kaynaklarının birbirini desteklemesi ve tutarlılığın sağlanması için veri ve katılımcı çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Katılımcılar arasında hem ebeveyn hem öğretmen hem de çocukların görüşlerine yer verilerek incelenen olguların birbirini

desteklemesi sağlanmıştır ayrıca farklı özellikteki katılımcıların çalışma gruplarını oluşturması da farklı bakış açılarını sunması açısından fayda sağlamaktadır.

Araştırmada ayrıntılı betimlemelere ve doğrudan alıntılara yer verilerek, amaçlı örneklem seçilerek dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve metaforların analizlerinde doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ebeveyn tutumları, yaşları, cinsiyetleri, çocuklarının cinsiyetleri, mezuniyetleri bakımından; çocuklar ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde farklı okullardaki farklı cinsiyete sahip; öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde mesleki deneyim, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm açısından farklı özelliklere sahip katılımcıların çalışma grubunu oluşturması sağlanmıştır.

İç güvenilirliği sağlamak için tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Görüşme analizlerinin araştırmacı dışında bir uzmanın daha analiz etmesi ve analizlerin karşılaştırılması ile analizlerin tutarlılığı sağlanmak istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016), veri analizinde birden fazla araştırmacı birlikte çalışarak en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmanın gerekli olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı ve diğeri de alanında uzman olan bir araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılandırılmış bir ölçme aracından elde edilen verilerin tutarlılık yüzdesi ne kadar yüksekse verilerin güvenilirliği de o kadar yüksek olduğu belirtilmektedir (Çepni, 2012). Araştırmacı ve bağımsız bir araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşmelerin verileri birbirinden ayrı olarak analiz edilmiştir. Analiz verileri Miles ve Huberman’ın (1994) “güvenirlik = (görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100” formülüne dayanarak yapılmıştır. Ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri için güvenilirlik $(221/221+17*100=\%93)$, öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri için güvenilirlik $(49/49+8*100=\%86)$, çocuklar ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri için güvenilirlik $(292/292+9*100=\%97)$ olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada yapılan

kodlamaların güvenilirliği %86 ile %97 arasında değiştiği görölmüş ve elde edilen güvenilirlik değerlerin yeterli olduğu söylenebilir.

Dış güvenilirlik için araştırma esnasında toplanan ham veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları, metafor analizleri saklanarak teyit incelemesi yapılabilmesi sağlanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçların teyit edilebilmesi için veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından saklanmıştır. Görüşmeler analiz edilirken katılımcıların verdiği cevaplarda anlaşılmayan noktalar olduğunda katılımcılar ile irtibata geçilerek teyit alınmıştır.



zorlarım.

Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum	13	3,4	40	10,6	78	20,6	97	25,7	150	39,7	3,88
Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum	5	1,3	24	6,3	50	13,2	127	33,6	172	45,5	4,16
Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım	3	0,8	3	0,8	16	4,2	70	18,5	286	75,7	4,67
Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm	4	1,1	6	1,6	15	4,0	99	26,2	254	67,2	4,57
Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum	26	6,9	59	15,6	134	35,4	74	19,6	85	22,5	3,35
Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum	248	65,6	88	23,3	32	8,5	4	1,1	6	1,6	1,50
Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.	6	1,6	15	4,0	46	12,2	108	28,6	203	53,7	4,29
Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım	124	32,8	157	41,5	69	18,3	13	3,4	15	4,0	2,04
Çocuğuma karşı koruyucu davranırım	9	2,4	37	9,8	63	16,7	72	19,0	197	52,1	4,09
Çocuğum iyi davrandığında onu överim	8	2,1	21	5,6	43	11,4	93	24,6	213	56,3	4,28
Çocuğumun kişisel görüşlerine saygı gösteririm	2	0,5	3	0,8	31	8,2	125	33,1	217	57,4	4,46

Çocuğumu bir şeyleri kendi

başına yapması konusunda 1 0,3 5 1,3 17 4,5 94 24,9 261 69,0 4,61
cesaretlendiririm

Arkadaşları çocuğuma sataştığı 25 6,6 88 23,3 110 29,1 63 16,7 92 24,3 3,29
zaman onu korurum.

Çocuğumun başkaları
konuşurken araya girmesine izin 153 40,5 121 32,0 74 19,6 16 4,2 14 3,7 1,99
veririm.

Çocuğumun cinsel konularda
sorduğu soruları anlayacağı bir 22 5,8 28 7,4 56 14,8 83 22,0 189 50,0 4,03
dilde doğru olarak cevaplarım

Çocuğum yanlış bir şekilde 76 20,1 179 47,4 97 25,7 17 4,5 9 2,4 2,22
davrandığında ona bağırırım

Ebeveynlik konusunda bir yanlış 5 1,3 6 1,6 30 7,9 78 20,6 259 68,5 4,53
yaptığımda çocuğumdan özür
dilerim

Çocuğumu, kendisi için zor 17 4,5 62 16,4 93 24,6 79 20,9 127 33,6 3,63
olabilecek işlerden korurum

Çocuğumun hastalanmasından 7 1,9 23 6,1 36 9,5 67 17,7 245 64,8 4,38
endişe ederim.

Çocuğumun duygularını
serbestçe ifade etmesine izin 4 1,1 5 1,3 10 2,6 73 19,3 286 75,7 4,67
veririm

Çocuğumun istediği saatte 89 23,5 151 39,9 101 26,7 22 5,8 15 4,0 2,27
uyumasına izin veririm

Çocuğum yanlış davrandığında,												
bunun neden yanlış olduğunu	2	0,5	8	2,1	20	5,3	92	24,3	256	67,7	4,57	
ona açıklarım												
Çocuğuma kızdığımda												
çocuğumu cezalandırırım	91	24,1	147	38,9	110	29,1	24	6,3	6	1,6	2,22	
Fiziksel cezayı, çocuğumu												
disipline sokmanın bir yolu	291	77,0	51	13,5	25	6,6	3	0,8	8	2,1	1,38	
olarak kullanırım												
Çocuğumun hayal kırıklığına												
uğramaması için elimden geleni	15	4,0	31	8,2	55	14,6	103	27,2	174	46,0	4,03	
yaparım												
Çocuğumun büyüdüğü yeni												
şeyler denemeyi göze alması	3	0,8	8	2,1	44	11,6	123	32,5	200	52,9	4,35	
gerektiğine inanırım												
Çocuğumun her şeyi yapmasına												
izin veririm	81	21,4	122	32,3	118	31,2	47	12,4	10	2,6	2,43	
Çocuğumun yanlış davranışını												
görmezden gelirim	261	69,0	68	18,0	38	10,1	3	0,8	8	2,1	1,49	
Çocuğumu başka çocuklarla												
kıyaslarım	228	60,3	101	26,7	40	10,6	1	0,3	8	2,1	1,57	
Çocuğumun şımarıklıklarına göz												
yumarım	172	45,5	113	29,9	79	20,9	8	2,1	6	1,6	1,84	
Çocuğumu şımartırım	105	27,8	113	29,9	132	34,9	20	5,3	8	2,1	2,24	
Çocuğuma karşı çabuk												
öfkelenirim	102	27,0	165	43,7	88	23,3	17	4,5	6	1,6	2,10	

Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim	5	1,3	10	2,6	19	5,0	132	34,9	212	56,1	4,42
Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım	3	0,8	8	2,1	49	13,0	119	31,5	199	52,6	4,33
Çocuğumla her konuyu konuşabilirim	13	3,4	35	9,3	84	22,2	113	29,9	133	35,2	3,84
Çocuğuma karşı sabırsızım	120	31,7	128	33,9	91	24,1	26	6,9	13	3,4	2,16
En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım	258	68,3	82	21,7	29	7,7	4	1,1	5	1,3	1,46
Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakarlık ederim	16	4,2	37	9,8	85	22,5	121	32,0	119	31,5	3,77
Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım	4	1,1	5	1,3	33	8,7	113	29,9	223	59,0	4,44
Çocuğuma bana sormaksızın şahsi eşyalarımдан herhangibirini alıp kullanmasına izin veririm	191	50,5	108	28,6	58	15,3	7	1,9	14	3,7	1,80
Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir	122	32,3	108	28,6	104	27,5	33	8,7	11	2,9	2,21
Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım	206	54,5	79	20,9	62	16,4	17	4,5	14	3,7	1,82

Çocuğumu, onun cesaretini

kırabilecek zor işlerden uzak 70 18,5 85 22,5 79 20,9 61 16,1 83 22,0 3,01
tutarım

1: Hiçbir zaman böyle değildir, 2: Nadiren böyledir, 3: Bazen böyledir, 4: Çoğu zaman böyledir, 5: Her zaman böyledir

Ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ortalaması en büyük olan ifadelerin;

- Çocuğuma kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.
- Çocuğumun duygularını serbestçe ifade etmesine izin veririm.
- Çocuğumu bir şeyleri kendi başına yapması konusunda cesaretlendiririm.
- Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.
- Çocuğum yanlış davrandığında bunun neden yanlış olduğunu açıklarım.
- Ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ortalaması en küçük olan ifadelerin;
- Fiziksel cezayı, çocuğumu disipline sokmanın bir yolu olarak kullanırım.
- En ufak bir hatasında çocuğumu cezalandırırım.
- Çocuğumun yanlış davranışını görmezden gelirim.
- Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.
- Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.

Maddeleri olduğu görülmektedir.

Araştırma çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları; çocuğun cinsiyetine, okul öncesi eğitim aldığı süreye, ebeveynin eğitim düzeyine, yaşına, sosyo-ekonomik düzeyine, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına ve süresine, yaşadıkları şehre, çocuğun öğrenim gördüğü okulun türüne göre ve okula göre incelenmiştir.

1. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, çocuklarının cinsiyetine göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Çocuklarının cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

Çocuğunuzun cinsiyeti?	n	Ortalama	Ss	t	p
Demokratik Tutum	Kız	191	74,81	7,12	0,849 ,396
	Erkek	187	74,17	7,54	
Otoriter Tutum	Kız	191	20,91	5,31	0,948 ,344
	Erkek	187	20,37	5,58	
Aşırı Koruyucu Tutum	Kız	191	29,82	6,52	0,570 ,569
	Erkek	187	29,46	5,81	
İzin Verici Tutum	Kız	191	17,22	4,67	2,950 ,003*
	Erkek	187	15,84	4,42	

Tablo 36’da görüldüğü gibi çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre demokratik tutum, otoriter tutum ve aşırı koruyucu tutum alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Çocuklarının cinsiyetlerine göre izin verici tutum alt boyutu açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre kız çocuğu olan ebeveynlerin izin verici tutum puanlarının ($\bar{x}=17,22$) erkek çocuğu olan ebeveynlerden ($\bar{x}=15,84$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

2. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı süreye göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı süreye göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı süreye göre ebeveynlerin Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Çocuklarının okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu karşılaştırma
Demokratik Tutum	1 yıl	235	74,11	7,20	0,972	,379	
	2 yıl	101	74,88	7,89			
	3 yıl ve üstü	42	75,64	6,60			
Otoriter Tutum	1 yıl	235	20,88	5,37	0,595	,552	
	2 yıl	101	20,23	5,31			
	3 yıl ve üstü	42	20,31	6,19			
Aşırı Koruyucu Tutum	1 yıl	235	30,69	5,78	9,496	,000*	1>2
	2 yıl	101	28,06	6,23			1>3
	3 yıl ve üstü	42	27,57	6,95			
İzin Verici Tutum	1 yıl	235	16,42	4,60	1,378	,253	
	2 yıl	101	16,36	4,58			
	3 yıl ve üstü	42	17,64	4,53			

Tablo 37 incelendiğinde çocuklarının okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Çocuklarının

okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre aşırı koruyucu tutum alt boyutundaki puanlar açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre çocukları 1 yıl okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin ($\bar{x}=30,69$), çocukları 2 yıl ($\bar{x}=28,06$) veya 3 yıl ve üstünde ($\bar{x}=27,57$) eğitim alan ebeveynlerden aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, ebeveynlik rolüne (anne, baba) göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını araştırmaya katılan ebeveynnin ebeveynlik rolüne göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik rolüne göre ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Ebeveynlerin ebeveynlik rolüne göre ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Çocuğa Yakınlığa göre		N	Ortalama	ss	t	p
Demokratik Tutum	Anne	303	75,02	7,00	2,986	,003*
	Baba	63	72,05	8,07		
Otoriter Tutum	Anne	303	20,60	5,33	-0,304	,761
	Baba	63	20,83	5,79		
Aşırı Koruyucu Tutum	Anne	303	29,61	6,19	-0,273	,785
	Baba	63	29,84	6,13		
İzin Verici Tutum	Anne	303	16,38	4,47	-1,018	,309
	Baba	63	17,02	4,84		

Tablo 38 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik rolüne göre ebeveynlik tutumları incelendiğinde ebeveynlik rolünün otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik rolüne göre demokratik tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre annelerin demokratik tutum alt boyut puanlarının ($\bar{x}=75,02$) babaların demokratik tutum puanlarından ($\bar{x}=72,05$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını eğitim düzeylerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Eğitim Durumu		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Demokratik Tutum	Okuryazar değil/İlkokul	49	74,82	6,88			
	Ortaokul	72	73,94	8,08			
	Lise	132	74,24	7,58	,330	,858	
	Ön lisans	50	74,56	6,88			
	Lisans ve üstü	75	75,19	6,79			
Otoriter Tutum	Okuryazar değil/İlkokul	49	20,20	5,55			2>5
	Ortaokul	72	22,35	6,28	2,437	,047*	
	Lise	132	20,56	5,56			

	Ön lisans	50	19,94	4,50		
	Lisans ve üstü	75	19,91	4,62		
	Okuryazar değil/İlkokul	49	32,73	6,24	1>3	1>4
Aşırı	Ortaokul	72	32,35	4,67	1>5	2>3
Koruyucu	Lise	132	29,79	5,67	17,030	,000*
Tutum	Ön lisans	50	28,08	5,34		2>4
	Lisans ve üstü	75	25,81	6,50		2>5
	Okuryazar değil/İlkokul	49	16,92	5,02		
	Ortaokul	72	16,78	4,66		
İzin Verici	Lise	132	16,34	4,68	,326	,860
Tutum	Ön lisans	50	16,10	4,08		
	Lisans ve üstü	75	16,69	4,48		

Tablo 39’da araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, eğitim durumlarına göre incelendiğinde ebeveynlerin eğitim durumlarının demokratik tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin eğitim durumlarına göre aşırı koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına ortaokul mezunu ebeveynlerin ($\bar{x}=22,35$) lisans ve üzeri eğitim almış ebeveynlerden ($\bar{x}=19,91$) otoriter tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuryazar olmayan ya da ilkokul mezunu ebeveynlerin ($\bar{x}=32,73$) aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının lise ($\bar{x}=29,79$), ön lisans ($\bar{x}=28,08$), lisans ve üstü ($\bar{x}=25,81$) mezuniyeti olan ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarından; ortaokul mezunu olan ebeveynlerin ($\bar{x}=32,35$) aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının lise ($\bar{x}=29,79$), ön lisans ($\bar{x}=28,08$), lisans ve üstü mezuniyeti olan ebeveynlerin ($\bar{x}=25,81$) aşırı koruyucu tutum alt boyut

puanlarından; lise mezunu olan ebeveynlerin ($\bar{x}=29,79$) aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının lisans ve üstü mezuniyeti olan ebeveynlerin ($\bar{x}=25,81$) aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, ebeveynlerin yaş özelliklerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin yaş özelliklerine göre Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Ebeveynlerin yaşlarına göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Ebeveyn Yaşı		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Demokratik Tutum	30 yaş ve altı	93	75,60	7,16	1,461	,225	
	31-35 yaş	132	74,67	6,30			
	36-40 yaş	107	73,50	8,25			
	41 yaş ve üstü	46	74,00	7,99			
Otoriter Tutum	30 yaş ve altı	93	20,78	6,06	,279	,841	
	31-35 yaş	132	20,71	5,39			
	36-40 yaş	107	20,73	5,16			
	41 yaş ve üstü	46	19,96	5,09			
Aşırı Koruyucu Tutum	30 yaş ve altı	93	30,80	5,92	2,650	,049*	1>3
	31-35 yaş	132	30,00	6,08			
	36-40 yaş	107	28,54	6,17			
	41 yaş ve üstü	46	28,85	6,62			

	30 yaş ve altı	93	15,95	5,09	
İzin Verici	31-35 yaş	132	16,34	4,47	
					1,278 ,282
Tutum	36-40 yaş	107	17,10	4,47	
	41 yaş ve üstü	46	16,98	4,11	

Tablo 40’ta araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, ebeveynlerin yaş özelliklerine göre incelendiğinde ebeveynlerin yaş özelliklerinin demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş özelliklerine göre aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına 30 yaş ve altı ebeveynlerin ($\bar{x}=30,80$), 36-40 yaş ebeveynlerden ($\bar{x}=28,54$) aşırı koruyucu tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

6. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Sosyo-Ekonomik düzey		n	Ortalama	ss	F	P	Çoklu Karşılaştırma
	Alt	50	73,28	8,27			Alt<Üst
Demokratik Tutum	Orta	265	74,23	7,22	3,40	,03	

	Üst	63	76,56	6,68		
	Alt	50	21,34	4,90		
Otoriter Tutum	Orta	265	20,57	5,40	,50	,61
	Üst	63	20,40	6,06		
	Alt	50	28,50	6,48		
Aşırı Koruyucu Tutum	Orta	265	30,04	5,98	1,88	,15
	Üst	63	28,89	6,63		
	Alt	50	16,94	4,51		
İzin Verici Tutum	Orta	265	16,73	4,54	2,33	,10
	Üst	63	15,41	4,78		

Tablo 41’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, ebeveynlerin ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde ebeveynlerin sosyo-ekonomik özellikleri aşırı koruyucu tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş özelliklerine göre demokratik tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi üst olan ebeveynlerin ($\bar{x}=76,56$) sosyo-ekonomik düzeyi alt olan ebeveynlerden ($\bar{x}=73,28$) demokratik tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

7. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre

Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

		n	Ortalama	ss	F	p
Demokratik Tutum	Neredeyse hiç	26	77,73	4,91	1,902	,109
	Ayda birkaç kere	25	76,20	5,55		
	Haftada birkaç kere	116	74,29	7,63		
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	73,97	7,55		
	Neredeyse her an	12	74,42	6,72		
Otoriter Tutum	Neredeyse hiç	26	19,46	6,90	1,934	,104
	Ayda birkaç kere	25	18,84	4,56		
	Haftada birkaç kere	116	21,13	5,59		
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	20,58	5,17		
	Neredeyse her an	12	23,25	5,85		
Aşırı Koruyucu Tutum	Neredeyse hiç	26	30,31	6,94	1,560	,184
	Ayda birkaç kere	25	27,96	5,47		
	Haftada birkaç kere	116	30,28	6,08		
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	29,25	6,14		
	Neredeyse her an	12	32,17	6,75		
İzin Verici Tutum	Neredeyse hiç	26	14,35	3,54	1,753	,138
	Ayda birkaç kere	25	17,00	4,69		
	Haftada birkaç kere	116	16,46	4,54		

Her gün ya da neredeyse her gün	199	16,77	4,60
Neredeyse her an	12	17,17	6,09

Tablo 42’de araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelendiğinde çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığının demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

8. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma süreleri göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, çocukların teknolojik araçları kullanma süresine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların teknolojik araçları kullanma süresine göre Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Çocuklarının Teknolojik Araçları Kullanma Sürelerine Göre Ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Demokratik Tutum	0-15 dakika	43	76,51	6,37			
	15-30 dakika	73	74,14	6,72			
	30 dakika -1 saat	151	74,54	7,25	1,763	,136	
	1-2 saat	65	74,85	8,48			
	2 saat ve üstü	46	72,50	7,35			
Otoriter Tutum	0-15 dakika	43	19,37	5,69	2,558	,038*	1<5
	15-30 dakika	73	20,64	5,24			

	30 dakika -1 saat	151	20,41	5,43		
	1-2 saat	65	20,48	5,02		
	2 saat ve üstü	46	22,83	5,79		
Aşırı Koruyucu Tutum	0-15 dakika	43	29,88	6,58		
	15-30 dakika	73	29,85	6,13		
	30 dakika -1 saat	151	29,64	6,53	,137	,969
	1-2 saat	65	29,17	5,75		
	2 saat ve üstü	46	29,78	5,41		
İzin Verici Tutum	0-15 dakika	43	14,95	4,43		
	15-30 dakika	73	16,15	3,90		
	30 dakika -1 saat	151	17,16	4,66	2,124	,077
	1-2 saat	65	16,55	4,75		
	2 saat ve üstü	46	16,57	5,06		

Tablo 43'te araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sürelerine göre incelendiğinde çocuklarının teknolojik araçları kullanma süresinin demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları kullanma süresine göre otoriter tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Oraya çıkan bu farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre çocuğu dijital araçları kullanmaya başladığında 2 saat ve üstü zaman geçiren ebeveynlerin ($\bar{x}=22,83$) çocuğu dijital araçları kullanmaya başladığında 0-15 dakika arası zaman geçiren ebeveynlerden ($\bar{x}=19,37$) otoriter tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

9. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, yaşadıkları şehre göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, ebeveynlerin yaşadıkları şehirlere göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşadıkları şehirlere göre ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

Ebeveynlerin yaşadıkları şehre göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

Şehir		N	Ortalama	ss	t	p
Demokratik Tutum	Bursa	171	74,07	7,71	-1,011	,313
	İstanbul	207	74,84	6,99		
Otoriter Tutum	Bursa	171	20,85	5,54	,684	,494
	İstanbul	207	20,47	5,38		
Aşırı Koruyucu Tutum	Bursa	171	28,69	6,08	-2,750	,006*
	İstanbul	207	30,43	6,15		
İzin Verici Tutum	Bursa	171	16,72	4,54	,701	,484
	İstanbul	207	16,39	4,65		

Tablo 44’te ebeveynlerin yaşadıkları şehre göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Çocukların yaşadıkları şehre göre aşırı koruyucu tutum alt boyutundaki puanlar açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre İstanbul’da yaşayan ebeveynlerin ($\bar{x}=30,43$) Bursa’da yaşayan ebeveynlerden ($\bar{x}=28,69$) aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

10. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, çocuğunun eğitim gördüğü okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi Analizi gerçekleştirilmiştir. Çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre ebeveynlerinin Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

Okul Türü		n	Ortalama	ss	t	p
Demokratik Tutum	Okul Öncesi sınıfı	135	74,07	7,88	-0,836	,404
	Bağımsız Anaokulu	243	74,72	7,00		
Otoriter Tutum	Okul Öncesi sınıfı	135	20,12	4,63	-1,397	,163
	Bağımsız Anaokulu	243	20,93	5,84		
Aşırı Koruyucu Tutum	Okul Öncesi sınıfı	135	28,52	5,96	-2,660	,008*
	Bağımsız Anaokulu	243	30,27	6,21		
İzin Verici Tutum	Okul Öncesi sınıfı	135	16,41	4,41	-0,408	,683
	Bağımsız Anaokulu	243	16,61	4,70		

Tablo 45'te çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Çocukların eğitim gördüğü okulun türüne göre aşırı koruyucu tutum alt boyutundaki puanlar açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre çocuğu bağımsız anaokulunda eğitim alan ebeveynlerin ($\bar{x}=30,27$), çocuğu ilkököl ya da ortaokula bağlı ana sınıflarında

eğitim alan ebeveynlerden ($\bar{x}=28,52$) aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

11. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları, çocuğunun eğitim gördüğü okula göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarını, çocukların eğitim gördüğü okula göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların eğitim gördüğü okula göre Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Çocuklarının eğitim gördüğü okula göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

Çocukların eğitim aldığı okullar	n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Demokratik Tutum	Okul 1	57 46,33	4,10	1,68	,11	
	Okul 2	37 44,32	4,80			
	Okul 3	47 45,49	4,45			
	Okul 4	30 45,03	5,49			
	Okul 5	41 45,34	6,06			
	Okul 6	50 44,76	6,14			
	Okul 7	60 45,82	4,72			
	Okul 8	56 46,09	4,51			
Otoriter Tutum	Okul 1	57 75,32	6,48	2,07	,05	3>7
	Okul 2	37 72,95	9,84			
	Okul 3	47 72,94	8,09			
	Okul 4	30 74,87	6,02			

	Okul 5	41	73,34	7,63	
	Okul 6	50	77,04	6,31	
	Okul 7	60	74,43	7,63	
	Okul 8	56	74,39	6,03	
Aşırı Koruyucu Tutum	Okul 1	57	19,68	4,17	
	Okul 2	37	20,30	5,57	
	Okul 3	47	22,68	6,47	2,64 ,01
	Okul 4	30	20,90	5,74	6>1
	Okul 5	41	20,56	4,35	8>1
	Okul 6	50	20,50	5,74	
	Okul 7	60	19,28	5,37	
	Okul 8	56	21,64	5,58	
İzin Verici Tutum	Okul 1	57	27,47	5,78	
	Okul 2	37	28,43	6,84	
	Okul 3	47	29,55	6,02	
	Okul 4	30	29,97	5,56	,63 ,73
	Okul 5	41	30,05	5,13	
	Okul 6	50	31,44	6,13	
	Okul 7	60	28,98	6,44	
	Okul 8	56	31,36	6,37	

Tablo 46’da çocuklarının eğitim gördüğü okula göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde demokratik tutum ve izin verici tutum alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Çocukların eğitim gördüğü okulun türüne göre otoriter tutum ve aşırı koruyucu tutum alt boyutlarındaki puanlar açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey

4. Çocuğumun teknolojik

araçları kullanmasının neden

3 0,8 11 2,9 20 5,3 158 41,8 186 49,2 4,36

olabileceği zararlar beni

endişelendirir.

5. Çocuğumun yeni şeyler

öğrenmek için teknolojik

7 1,9 41 10,8 75 19,8 159 42,1 96 25,4 3,78

araçlara başvurması hoşuma

gider.

6. Çocuğumun teknolojik

araçları kullanma becerilerini

16 4,2 39 10,3 80 21,2 165 43,7 78 20,6 3,66

artırması beni memnun eder.

7. Çocuğumun teknolojik

araçları kullanırken

1 0,3 7 1,9 14 3,7 150 39,7 206 54,5 4,46

karşılaşılabileceği riskler beni

kaygılandırır.

8. Çocuğumun teknolojik

araçları kullanırken geçirdiği

3 0,8 2 0,5 6 1,6 99 26,2 268 70,9 4,66

zamanı sınırlamam

gerektiğini düşünürüm.

9. Çocuğumun teknolojik

araçları saatlerce kullanması

2 0,5 5 1,3 14 3,7 66 17,5 291 77,0 4,69

hoşuma gitmez.

10. Çocuğumun teknolojik

araçları kullanma

7 1,9 21 5,6 71 18,8 184 48,7 95 25,1 3,90

becerilerine sahip olmasının,

geleceği için gerekli

olduğunu düşünürüm.

11. Teknolojik araçları, uzun

süre kullanmasının onun

13 3,4 40 10,6 59 15,6 127 33,6 139 36,8 3,90

ilerideki başarısını olumsuz

etkileyeceğini düşünürüm.

12. Teknolojik araçları

ailenin ortak etkinliklerinde

18 4,8 55 14,6 67 17,7 167 44,2 71 18,8 3,58

(eğlence, iletişim, gibi)

kullanmak hoşuma gider.

13. Çocuğumun akranları ile

sosyalleşmek için teknolojik

73 19,3 129 34,1 102 27,0 53 14,0 21 5,6 2,52

araçları kullanması beni

memnun eder.

14. Çocuğumun teknolojik

araçları kullanmadan önce

14 3,7 23 6,1 36 9,5 117 31,0 188 49,7 4,17

bana danışmasını isterim.

1: Hiç katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen

katılıyorum

Tablo incelendiğinde ebeveynlerin verdikleri cevaplara göre ortalaması en büyük olan ifadelerin;

- Çocuğumun teknolojik araçları saatlerce kullanması hoşuma gitmez.
- Çocuğumun teknolojik araçları kullanırken geçirdiği zamanı sınırlamam gerektiğini düşünürüm.

- Çocuğumun teknolojik araçları kullanırken karşılaşılabileceği riskler beni kaygılandırır.
- Ebeveynlerin verdikleri cevaplara göre ortalaması en küçük olan ifadelerin;
- Çocuğumun akranları ile sosyalleşmek için teknolojik araçları kullanması beni memnun eder.
- Teknolojik araçları ailenin ortak etkinliklerinde (eğlence, iletişim gibi) kullanmak hoşuma gider.
- Çocuğumun teknolojik araçları kullanma becerilerini artırması beni memnun eder, maddeleri olduğu görülmektedir.

Araştırmada çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları; çocuğun cinsiyetine, okul öncesi eğitim aldığı süreye, ebeveynlik rolüne, ebeveynin eğitim düzeyine, yaşına, sosyo-ekonomik düzeyine, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına ve süresine, yaşadıkları şehir, çocuğun öğrenim gördüğü okulun türüne göre ve okula göre incelenmiştir.

1. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, çocuklarının cinsiyetine göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Çocuklarının cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

Çocuğunuzun cinsiyeti?	n	Ortalama	ss	t	p
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Kız 191	26,32	3,11	1,196	,232
	Erkek 187	25,92	3,38		
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	Kız 191	19,32	3,71	-0,262	,794

Erkek 187 19,42 3,55

Tablo 48’de çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre Dijital Medya Risklerinden Koruma ve Dijital Medyanın Etkili Kullanımını onaylama alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

2. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı süreye göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı süreye göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocuklarının okul öncesi eğitim aldığı süreye göre ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Çocuklarının okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu karşılaştırma
Dijital Medya Risklerinden Koruma	1 yıl	235	26,14	3,27			
	2 yıl	101	26,12	3,26	0,035	,965	
	3 yıl ve üstü	42	26,00	3,17			
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	1 yıl	235	19,46	3,63			
	2 yıl	101	19,47	3,54	0,836	,434	
	3 yıl ve üstü	42	18,69	3,87			

Tablo 49’da çocuklarının okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları incelendiğinde Dijital Medya Risklerinden Koruma ve Dijital

Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

3. Tek Yönlü Varyans Analizi Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, ebeveynlik rolüne (anne, baba) göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, araştırmaya katılan ebeveynnin ebeveynlik rolüne göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynnin ebeveynlik rolüne göre ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Ebeveynlerin ebeveynlik rolüne göre dijital ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Çocuğa Yakınlığa göre		n	Ortalama	ss	T	p
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Anne	303	26,33	3,24	2,316	,021*
	Baba	63	25,30	3,03		
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	Anne	303	19,12	3,61	-2,708	,007*
	Baba	63	20,44	3,23		

Tablo 50’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik rolüne göre ebeveynlik tutumları incelendiğinde ebeveynlik rolünün Dijital Medya Risklerinden Koruma ve Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre annelerin ($\bar{x}=3,24$) Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyut puanlarının babaların ($\bar{x}=3,03$) Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyut puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte babaların ($\bar{x}=3,23$) Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut

puanlarının annelerin ($\bar{x}=3,61$) Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, eğitim düzeylerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre dijital ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Eğitim durumu	n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Okuryazar	49	26,35	3,47	,718	,580
	değil/İlkokul					
	Ortaokul	72	26,14	2,98		
	Lise	132	26,37	2,99		
	Ön lisans	50	25,56	3,59		
	Lisans ve üstü	75	25,89	3,56		
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	Okuryazar	49	19,22	4,04	3,40	,009*
	değil/İlkokul					
	Ortaokul	72	18,21	4,28		
	Lise	132	19,38	3,19		
	Ön lisans	50	19,74	3,31		
	Lisans ve üstü	75	20,33	3,36		

Tablo 51 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, eğitim durumlarına göre incelendiğinde ebeveynlerin eğitim durumlarının Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin eğitim durumlarına göre Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre lisans ve üstü mezuniyeti olan ebeveynlerin ($\bar{x}=20,33$), ortaokul mezunu ebeveynlerden ($\bar{x}=18,21$) Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, ebeveynlerin yaş özelliklerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin yaş özelliklerine göre Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Ebeveynlerin yaşlarına göre dijital ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Ebeveyn Yaşı		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Dijital Medya Risklerinden Koruma	30 yaş ve altı	93	25,89	3,22	1,272	,284	
	31-35 yaş	132	26,55	3,39			
	36-40 yaş	107	25,97	3,23			
	41 yaş ve üstü	46	25,70	2,87			
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını	30 yaş ve altı	93	18,25	4,02	5,230	,002*	1<2
	31-35 yaş	132	19,56	3,39			1<3

Onaylama	36-40 yaş	107	19,58	3,41	1<4
	41 yaş ve üstü	46	20,63	3,47	

Tablo 52 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, yaş özelliklerine göre incelendiğinde ebeveynlerin yaş özelliklerinin Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş özelliklerine göre Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre yaşları 31-35 yaş arası ($\bar{x}=19,56$), 36-40 yaş arası ($\bar{x}=19,58$), 41 yaş ve üstü olan ebeveynlerin ($\bar{x}=20,63$), 30 yaş ve altı olan ($\bar{x}=18,25$) ebeveynlerden Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

6. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Sosyo-ekonomik Düzey		n	Ortalama	ss	F	p
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Alt	50	25,74	3,37	1,04	,35
	Orta	265	26,28	3,06		

	Üst	63	25,76	3,88		
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını	Alt	50	18,66	3,83	1,40	,25
Onaylama	Orta	265	19,41	3,61		
	Üst	63	19,79	3,53		

Tablo 53 incelendiğinde ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları incelendiğinde Dijital Medya Risklerinden Koruma ve Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

7. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

Çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre		n	Ortalama	ss	F	p
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Neredeyse hiç	26	26,12	3,73		
	Ayda birkaç kere	25	27,32	2,79		
	Haftada birkaç kere	116	26,03	3,44	1,155	,331
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	25,97	3,12		

	Neredeyse her an	12	26,92	3,12
	Neredeyse hiç	26	19,23	4,80
	Ayda birkaç kere	25	18,44	4,18
Dijital Medyanın Etkili	Haftada birkaç kere	116	19,03	3,40
Kullanımını Onaylama	Her gün ya da	199	19,72	3,53
	neredeyse her gün			
	Neredeyse her an	12	19,08	3,18

Tablo 54 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelendiğinde çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığının ebeveynlerin Dijital Medya Risklerinden Koruma ve Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

8. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, çocukların teknolojik araçları kullanma süresine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların teknolojik araçları kullanma süresine göre Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

Çocuklarının teknolojik araçları kullanma sürelerine göre ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarının incelenmesi

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu karşılaştırma
Dijital Medya	0-15 dakika	43	25,33	4,44	1,876	,114	

Risklerinden	15-30 dakika	73	26,68	3,09	
Koruma	30 dakika -1 saat	151	25,86	3,12	
	1-2 saat	65	26,18	2,92	
	2 saat ve üstü	46	26,74	2,89	
	0-15 dakika	43	18,12	4,98	1<5
Dijital Medyanın	15-30 dakika	73	18,99	3,45	
Etkili Kullanımını	30 dakika -1 saat	151	19,46	3,42	2,534 ,040*
Onaylama	1-2 saat	65	19,75	3,38	
	2 saat ve üstü	46	20,33	3,17	

Tablo 55 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma süresine göre incelendiğinde çocuklarının teknolojik araçları kullanma süresinin ebeveynlerin Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları kullanma süresine göre Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre çocukları teknolojik aracı kullanmaya başladığında 2 saat ve üstü olan ebeveynlerin ($\bar{x}=20,33$) çocukları teknolojik araçları kullanmaya başladığında 0-15 dakika arası kullanan ebeveynlerden ($\bar{x}=18,12$) Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

9. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, yaşadıkları şehre göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, ebeveynlerin yaşadıkları şehirlere göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaşadıkları şehirlere göre

ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Çocuklarının yaşadıkları şehre göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

Şehir	n	Ortalama	ss	t	p
Dijital Medya Risklerinden Koruma	Bursa 171	26,04	3,12	-,471	,638
	İstanbul 207	26,19	3,36		
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	Bursa 171	19,40	3,44	,148	,882
	İstanbul 207	19,35	3,78		

Tablo 56 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, yaşadıkları şehre göre incelendiğinde ebeveynlerin Dijital Medya Risklerinden Koruma ve Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

10. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumları, çocuğunun eğitim gördüğü okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre ebeveynlerinin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

Çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

Okul türü	n	Ortalama	ss	t	p

Dijital Medya Risklerinden	Okul Öncesi sınıfı	135	26,12	3,16	
Koruma	Bağımsız Anaokulu	243	26,12	3,30	-0,014 ,989
Dijital Medyanın Etkili	Okul Öncesi sınıfı	135	19,36	3,65	
Kullanımını Onaylama	Bağımsız Anaokulu	243	19,38	3,62	-0,040 ,968

Tablo 57 araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre incelendiğinde ebeveynlerin Dijital Medya Risklerinden Koruma ve Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$).

11. Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, çocuğunun eğitim gördüğü okula göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarını, çocukların eğitim gördüğü okula göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların eğitim gördüğü okula göre Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların analizleri Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Çocuklarının eğitim gördüğü okula göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
	Okul 1	57	26,25	3,14	,43	,88	
	Okul 2	37	26,22	3,09			
Dijital Medya	Okul 3	47	25,47	3,05			
Risklerinden Koruma	Okul 4	30	26,30	3,28			
	Okul 5	41	25,85	3,33			
	Okul 6	50	26,40	3,57			

	Okul 7	60	26,35	3,66	
	Okul 8	56	26,09	2,87	
	Okul 1	57	20,09	2,73	2,16 ,04
	Okul 2	37	18,11	4,36	1>6
	Okul 3	47	20,02	2,93	3>2
Dijital Medyanın Etkili	Okul 4	30	18,73	3,70	3>6
Kullanımını Onaylama	Okul 5	41	19,49	3,86	8>2
	Okul 6	50	18,36	3,82	8>6
	Okul 7	60	19,47	3,61	
	Okul 8	56	20,00	3,79	

Tablo 58 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının eğitim aldığı okula göre incelendiğinde ebeveynlerin Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının eğitim aldığı okula göre Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre veri elde edilemeyince LSD çoklu karşılaştırma testi verilerine bakılmıştır. Buna göre çocukları Okul 1 ($\bar{x}=20,09$), Okul 3 ($\bar{x}=20,02$) ve Okul 8’de ($\bar{x}=20,00$) eğitim alan çocukların ebeveynlerinin Okul 2 ($\bar{x}=18,11$) ve Okul 6’da ($\bar{x}=18,36$) eğitim alan çocukların ebeveynlerinden Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Soru 3. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri; çocuğun cinsiyetine, okul öncesi eğitim aldığı süreye, ebeveynin eğitim düzeyine, yaşına, sosyo-ekonomik düzeyine,

çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına ve süresine, yaşadıkları şehre, çocuğun öğrenim gördüğü okulun türüne göre ve okula göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, cinsiyetlerine göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Çocukların cinsiyetlerine göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

Çocukların zeka düzeylerinin çocukların cinsiyetleri açısından karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	t	p
Çocuğunuzun cinsiyeti?	Kız	191	113,61	19,31	5,874	,000*
	Erkek	187	101,97	19,20		

Tablo 59 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerine göre zeka düzeyleri incelendiğinde cinsiyet faktörünün çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Buna göre cinsiyeti kız olan çocukların ($\bar{x} = 113,61$) zeka puanlarının cinsiyeti erkek olan çocukların ($\bar{x} = 101,97$) zeka puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

2. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, okul öncesi eğitim aldığı süreye göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, okul öncesi eğitim gördükleri süreye göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların okul öncesi eğitim gördükleri süreye göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60

Çocukların okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre zeka düzeylerinin karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	t	p
	1 yıl	235	106,54	19,81		
Okul öncesi eğitim alınan yıl	2 yıl	101	110,78	20,70	1,587	,206
	3 yıl ve üstü	42	108,18	19,92		

Tablo 60 incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre zeka düzeyleri incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim aldıkları sürenin çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p < 0,05$).

3. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, ebeveynin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, ebeveynin eğitim düzeyine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynin eğitim düzeyine göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61

Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Çocuklarının Zeka Düzeylerinin İncelenmesi

		n	Ortalama	ss	T	p
	Okuryazar değil/İlkokul	49	106,40	20,30		
	Ortaokul	72	107,60	20,84		
Eğitim Durumlarına göre	Lise	132	107,98	19,92	,124	,974
	Ön lisans	50	109,20	19,41		
	Lisans ve üstü	75	107,93	20,44		

Tablo 61 incelendiğinde ebeveynlerin eğitim durumlarına göre çocuklarının zeka düzeyleri incelendiğinde ebeveynlerin eğitim durumlarının, çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p < 0,05$).

4. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, ebeveynin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, ebeveynin yaş özelliklerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynin yaş özelliklerine göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

Ebeveynlerin yaşlarına göre çocuklarının zeka düzeylerinin incelenmesi

		n	Ortalama	ss	t	p
Ebeveyn yaşı	30 yaş ve altı	93	107,88	20,21	,188	,904
	31-35 yaş	132	108,39	20,64		
	36-40 yaş	107	106,71	20,31		
	41 yaş ve üstü	46	108,92	18,21		

Tablo 62 incelendiğinde ebeveynlerin yaş özelliklerine göre çocuklarının zeka düzeyleri incelendiğinde ebeveynlerin yaş özelliklerinin, çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p < 0,05$).

5. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, ailenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyo-ekonomik özelliklerine göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre çocuklarının zeka düzeylerinin incelenmesi

	n	Ortalama	ss	t	p	Çoklu

							Karşılaştırma
	Alt	50	99,81	20,92	4,72	,01	Alt<Orta
Sosyo-Ekonomik durum	Orta	265	109,12	19,69			Alt<Üst
	Üst	63	108,92	19,96			

Tablo 63 incelendiğinde ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarına göre çocuklarının zeka düzeyleri incelendiğinde ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarının, çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre sosyo-ekonomik durumu orta ($\bar{x}=109,12$) ve üst ($\bar{x}=108,92$) olan ebeveynlerin çocuklarının, sosyo-ekonomik durumu alt olan ($\bar{x}=99,81$) ebeveynlerin çocuklarının zeka puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

6. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığı göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64

Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre zeka düzeylerinin incelenmesi

		n	Ortalama	ss	t	p
Teknolojiyi kullanma sıklığı	Neredeyse hiç	26	111,48	23,18		
	Ayda birkaç kere	25	112,14	20,20		
	Haftada birkaç kere	116	106,60	19,05	,654	,624
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	107,45	20,31		
	Neredeyse her an	12	109,79	20,29		

Tablo 64 incelendiğinde çocukların teknolojik araçları kullanım sıklığına göre zeka düzeyleri incelendiğinde çocukların teknolojik araçları kullanım sıklığının, çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

7. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, çocukların teknolojik araçları kullanma süreleri göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, çocukların teknolojik araçları kullanma süresine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların teknolojik araçları kullanma süresine göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65

Çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine göre zeka düzeylerinin incelenmesi

		n	Ortalama	ss	t	p
Çocuğunuzu teknolojik araçları kullanmaya başladığı zaman ortalama ne kadar süre kullanır?	0-15 dakika	43	108,87	17,65		
	15-30 dakika	73	109,19	19,73		
	30 dakika -1 saat	151	106,27	19,06	,677	,608
	1-2 saat	65	110,44	23,45		
	2 saat ve üstü	46	106,31	21,25		

Tablo 65 incelendiğinde çocukların teknolojik araçları kullanım süresine göre zeka düzeyleri incelendiğinde çocukların teknolojik araçları kullanım süresinin, çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

8. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, yaşadıkları şehre göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, yaşadıkları şehre göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşadıkları şehre göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66

Çocukların yaşadıkları şehre göre zeka düzeylerinin karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	t	p
Zeka Düzeyi	Bursa	171	107,08	20,03	-,680	,497
	İstanbul	207	108,49	20,18		

Tablo 66 incelendiğinde ebeveynlerin yaşadıkları şehre göre zeka düzeyleri incelendiğinde ebeveynlerin yaşadıkları şehirlerin, çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p < 0,05$).

9. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, çocuğun eğitim gördüğü okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, eğitim gördükleri okulun türüne göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Çocukların eğitim gördükleri okulun türüne göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67

Çocukların eğitim gördüğü okulun türüne göre zeka düzeylerinin karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	t	p
Öğrenim gördüğü okulun türüne göre	Okul Öncesi sınıfı	135	109,80	18,71	1,406	,160
	Bağımsız Anaokulu	243	106,77	20,78		

Tablo 67 incelendiğinde çocukların eğitim gördükleri okulun türüne göre zeka düzeyleri incelendiğinde çocukların eğitim gördükleri okulun türünün, çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p < 0,05$).

10. Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeyleri, çocuğun eğitim gördüğü okula göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların zeka düzeylerini, eğitim gördükleri okula göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların eğitim gördükleri okula göre Bir Adam Çiz testinden aldıkları puanların analizleri Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68

Çocukların eğitim gördüğü okula göre zeka düzeylerinin karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu karşılaştırma
Çocukların eğitim gördüğü okullar	Okul 1	57	112,86	20,15	4,60	,00	1>4
	Okul 2	37	108,58	16,04			8>3
	Okul 3	47	104,32	20,89			8>4
	Okul 4	30	98,57	19,98			8>7
	Okul 5	41	106,64	18,65			
	Okul 6	50	107,35	22,26			
	Okul 7	60	102,06	19,44			
	Okul 8	56	117,76	16,98			

Tablo 68 incelendiğinde çocukların eğitim gördükleri okula göre zeka düzeyleri incelendiğinde çocukların eğitim gördüğü okulun, çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre Okul 1’de eğitim gören çocukların ($\bar{x}=112,86$) zeka puanlarının Okul 4’te eğitim gören çocukların ($\bar{x}=98,57$) zeka puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Okul 8’de eğitim gören çocukların ($\bar{x}=117,76$), Okul 3 ($\bar{x}=104,32$), Okul 4 ($\bar{x}=98,57$) ve Okul 7’de ($\bar{x}=102,06$) eğitim gören çocukların zeka puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.4. Soru 4. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi için uygulanan Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğine verilen cevapların dağılımı ve ortalaması aşağıdaki Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ifadelerine verilen cevapların dağılımı ve ortalaması

	1		2		3		4		5		Ortalama
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Başkalarının duygularının farkına varır.	2	,5	17	4,5	127	33,6	72	19,0	160	42,3	3,98
Hata yaptığında özür diler.	5	1,3	33	8,7	115	30,4	76	20,1	149	39,4	3,88
Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.	7	1,9	29	7,7	130	34,4	67	17,7	145	38,4	3,83
Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder.	4	1,1	12	3,2	105	27,8	87	23,0	170	45,0	4,08
Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.	4	1,1	27	7,1	96	25,4	90	23,8	161	42,6	4,00
Başkalarını oyun oynamaya davet eder.	7	1,9	37	9,8	131	34,7	68	18,0	135	35,7	3,76
Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder.	5	1,3	31	8,2	99	26,2	80	21,2	163	43,1	3,97
Bir gruba kolayca katılır.	7	1,9	48	12,7	128	33,9	66	17,5	129	34,1	3,69

Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar.	6	1,6	43	11,4	130	34,4	70	18,5	129	34,1	3,72
Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar.	12	3,2	37	9,8	93	24,6	96	25,4	140	37,0	3,83
Arkadaşlarına iltifatta bulunur.	27	7,1	63	16,7	128	33,9	58	15,3	102	27,0	3,38
Kendi kendisine iltifatta bulunur.	32	8,5	58	15,3	133	35,2	58	15,3	97	25,7	3,34
Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir.	13	3,4	56	14,8	120	31,7	77	20,4	112	29,6	3,58
Başkalarının duygularına saygı gösterir.	7	1,9	25	6,6	128	33,9	77	20,4	141	37,3	3,85
Sırasını bekler.	8	2,1	29	7,7	98	25,9	74	19,6	169	44,7	3,97
Başkasının kızgınlığının farkına varır.	4	1,1	12	3,2	98	25,9	89	23,5	175	46,3	4,11
Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.	8	2,1	35	9,3	107	28,3	84	22,2	144	38,1	3,85
Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir.	11	2,9	32	8,5	120	31,7	83	22,0	132	34,9	3,78
Sürekli değişikliklere tepki gösterir.	43	11,4	100	26,5	112	29,6	44	11,6	79	20,9	3,04
Kızgınlığının başladığını fark eder.	10	2,6	33	8,7	137	36,2	70	18,5	128	33,9	3,72

Olumlu değışiklikleri kolayca kabul eder.	5	1,3	15	4,0	130	34,4	74	19,6	154	40,7	3,94
Olumsuz değışiklikleri kolayca kabul eder.	14	3,7	74	19,6	159	42,1	68	18,0	63	16,7	3,24
Bağımsız olarak karar alır.	9	2,4	57	15,1	124	32,8	77	20,4	111	29,4	3,59
Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder.	9	2,4	83	22,0	132	34,9	64	16,9	90	23,8	3,38
Kendisinden istenilenleri olumlu bir şekilde reddeder.	13	3,4	49	13,0	150	39,7	68	18,0	98	25,9	3,50
Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder.	2	,5	22	5,8	147	38,9	81	21,4	126	33,3	3,81
Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der.	9	2,4	41	10,8	130	34,4	83	22,0	115	30,4	3,67
Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der.	7	1,9	49	13,0	140	37,0	78	20,6	104	27,5	3,59
Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar.	9	2,4	40	10,6	153	40,5	74	19,6	102	27,0	3,58
Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur.	11	2,9	38	10,1	140	37,0	81	21,4	108	28,6	3,63
Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder.	7	1,9	33	8,7	207	54,8	49	13,0	82	21,7	3,44
Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini akran	3	,8	28	7,4	228	60,3	46	12,2	73	19,3	3,42

baskısına rağmen yerine

getirir.

Akran baskısını görmezlikten gelir.	35	9,3	109	28,8	146	38,6	38	10, 1	50	13,2	2,89
Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır.	15	4,0	79	20,9	169	44,7	45	11, 9	70	18,5	3,20
Farklı düşüncelerin oluştuğu durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır.	10	2,6	46	12,2	174	46,0	64	16, 9	84	22,2	3,44
Olumsuz grup baskısına uygun şekilde karşı koyar.	9	2,4	47	12,4	175	46,3	64	16, 9	83	22,0	3,44
Başkalarına kendini tanıtır.	6	1,6	29	7,7	90	23,8	80	21, 2	173	45,8	4,02
Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.	6	1,6	37	9,8	86	22,8	91	24, 1	158	41,8	3,95
Akran övgüleriyle karşılaştığında bu durumu açıklar.	6	1,6	34	9,0	125	33,1	78	20, 6	135	35,7	3,80
Başkalarınca anlaşılmayan davranışlar sergilediğinde bunları açıklar.	8	2,1	43	11,4	108	28,6	76	20, 1	143	37,8	3,80
Güçlü ve zayıf yanlarını tanımlar.	14	3,7	62	16,4	126	33,3	66	17, 5	110	29,1	3,52
Başkalarınca verilen yönergeleri anlamadığında	7	1,9	30	7,9	114	30,2	86	22, 8	141	37,3	3,86

bunu ifade eder.												
Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri dağıtır.	17	4,5	62	16,4	126	33,3	59	15,6	114	30,2	3,51	
Baskı altında sakin kalır.	25	6,6	76	20,1	134	35,4	65	17,2	78	20,6	3,25	
Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.	21	5,6	76	20,1	149	39,4	61	16,1	71	18,8	3,22	
Sınıfta sessizce öğretmenini bekler.	14	3,7	54	14,3	101	26,7	81	21,4	128	33,9	3,67	
Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri doğru bulduğunda kabul eder.	14	3,7	46	12,2	133	35,2	74	19,6	111	29,4	3,59	
Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur.	4	1,1	22	5,8	127	33,6	89	23,5	136	36,0	3,88	
Birbirini izleyen amaçlar oluşturur.	5	1,3	26	6,9	131	34,7	89	23,5	127	33,6	3,81	
Oluşturduğu amaç ya da amaçları başarmak için çaba gösterir.	4	1,1	24	6,3	129	34,1	86	22,8	135	35,7	3,86	
Başkalarınca verilen sözel yönergeleri dinler.	1	,3	17	4,5	96	25,4	84	22,2	180	47,6	4,12	
Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarakdinler.	3	,8	25	6,6	126	33,3	66	17,5	158	41,8	3,93	

Başkalarınca verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.	3	,8	14	3,7	111	29,4	73	19,3	177	46,8	4,08
Başkalarının konuşmalarından duyduklarını açıklar.	5	1,3	17	4,5	111	29,4	83	22,0	162	42,9	4,01
Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.	3	,8	17	4,5	89	23,5	78	20,6	191	50,5	4,16
Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır.	1	,3	9	2,4	86	22,8	88	23,3	194	51,3	4,23
Üstlendiği görev ya da görevleri zamanında bitirir.	3	,8	17	4,5	109	28,8	84	22,2	165	43,7	4,03
Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir.	2	,5	9	2,4	92	24,3	90	23,8	185	48,9	4,18
Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.	13	3,4	59	15,6	116	30,7	72	19,0	118	31,2	3,59
Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.	13	3,4	69	18,3	128	33,9	71	18,8	97	25,7	3,45
Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.	2	,5	29	7,7	127	33,6	83	22,0	137	36,2	3,86
Kurallara uymadığında	5	1,3	38	10,1	126	33,3	86	22,	123	32,5	3,75

ortaya çıkabilecek sonuçları

8

kabul eder.

1: Hiçbir zaman yapmaz, 2: Çok az yapar, 3: Genellikle yapar, 4: Çok sık yapar, 5: Her zaman yapar

Tablo 69 incelendiğinde Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ne verilen cevaplar incelendiğinde ortalaması en büyük olan ifadelerin;

- Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır.
- Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir.
- Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.
- Başkalarınca verilen sözel yönergeleri dinler.
- Başkasının kızgınlığının farkına varır.

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ne verilen cevaplar incelendiğinde ortalaması en küçük olan ifadelerin ise;

- Akran baskısını görmezlikten gelir.
- Sürekli değişikliklere tepki gösterir.
- Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır.
- Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.
- Olumsuz değişiklikleri kolayca kabul eder, maddeleri olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri; çocuğun cinsiyetine, okul öncesi eğitim aldığı süreye, ebeveynin eğitim düzeyine, yaşına, sosyo-ekonomik düzeyine, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına ve süresine, yaşadıkları şehre, çocuğun öğrenim gördüğü okulun türüne göre ve okula göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, cinsiyetlerine göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Çocuklarının cinsiyetlerine göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70

Çocukların sosyal beceri düzeylerinin çocukların cinsiyetleri açısından karşılaştırılması

	Çocuğunuzun cinsiyeti	n	Ortalama	ss	t	p
Kişiler Arası Beceriler	Kız	191	59,09	11,48	3,757	,000*
	Erkek	187	54,58	11,89		
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	Kız	191	41,62	8,04	4,093	,000*
	Erkek	187	38,28	7,80		
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Kız	191	32,39	7,10	2,650	,008*
	Erkek	187	30,40	7,55		
Sözel Açıklama Becerileri	Kız	191	27,56	6,12	3,406	,001*
	Erkek	187	25,31	6,72		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Kız	191	14,47	3,61	3,854	,000*
	Erkek	187	12,99	3,86		
Amaç Oluşturma Becerileri	Kız	191	11,99	2,79	3,053	,002*
	Erkek	187	11,09	3,00		
Dinleme Becerileri	Kız	191	20,92	4,09	2,911	,004*
	Erkek	187	19,65	4,42		
Görevleri Tamamlama Becerileri	Kız	191	12,74	2,43	2,213	,028*
	Erkek	187	12,15	2,73		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Kız	191	15,10	4,01	2,279	,023*

	Erkek	187	14,18	3,85
Sosyal Becerileri Değerlendirme	Kız	191	235,90	38,35
Ölçeği	Erkek	187	218,62	41,03

4,230 ,000*

Tablo 70 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin, Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre cinsiyeti kız olan çocukların, cinsiyeti erkek olan çocuklardan Kişiler Arası Beceriler (Kız $\bar{x}=59,09$ / Erkek $\bar{x}=54,58$), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum (Kız $\bar{x}=41,62$ / Erkek $\bar{x}=38,28$), Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (Kız $\bar{x}=32,39$ / Erkek $\bar{x}=30,40$), Sözel Açıklama Becerileri (Kız $\bar{x}=27,56$ / Erkek $\bar{x}=25,31$), Kendini Kontrol Etme Becerileri (Kız $\bar{x}=14,47$ / Erkek $\bar{x}=12,99$), Amaç Oluşturma Becerileri (Kız $\bar{x}=11,99$ / Erkek $\bar{x}=11,09$), Dinleme Becerileri (Kız $\bar{x}=20,92$ / Erkek $\bar{x}=19,65$), Görevleri Tamamlama Becerileri (Kız $\bar{x}=12,74$ / Erkek $\bar{x}=12,15$), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (Kız $\bar{x}=15,10$ / Erkek $\bar{x}=14,18$) alt boyut puanlarının ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının (Kız $\bar{x}=235,90$ / Erkek $\bar{x}=218,62$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

2. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocuğun okul öncesi eğitim aldığı süreye göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, okul öncesi eğitim aldığı süreye göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71

Çocukların okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu karşılaştırma
Kişiler Arası Beceriler	1 yıl	235	55,91	11,90			
	2 yıl	101	58,56	12,04	2,001	,137	
	3 yıldan fazla	42	58,05	11,12			
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	1 yıl	235	39,80	8,21			
	2 yıl	101	40,38	8,01	0,181	,834	
	3 yıldan fazla	42	39,95	7,66			
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	1 yıl	235	31,33	7,19			
	2 yıl	101	31,58	7,87	0,041	,960	
	3 yıldan fazla	42	31,38	7,42			
Sözel Açıklama Becerileri	1 yıl	235	25,67	6,68			1<2
	2 yıl	101	27,83	6,12	4,530	,011*	
	3 yıldan fazla	42	27,45	5,89			
Kendini Kontrol Etme Becerileri	1 yıl	235	13,72	3,87			
	2 yıl	101	14,23	3,80	2,524	,081	
	3 yıldan fazla	42	12,67	3,27			
Amaç Oluşturma Becerileri	1 yıl	235	11,54	2,96			
	2 yıl	101	11,68	2,75	0,309	,734	
	3 yıldan fazla	42	11,26	3,21			
Dinleme Becerileri	1 yıl	235	20,07	4,30	1,649	,194	

	2 yıl	101	20,95	4,18		
	3 yıldan fazla	42	19,93	4,52		
Görevleri	1 yıl	235	12,26	2,68		
Tamamlama	2 yıl	101	12,92	2,34	2,349	,097
Becerileri	3 yıldan fazla	42	12,38	2,67		
Sonuçları Kabul Etme	1 yıl	235	14,51	3,98		
Becerileri	2 yıl	101	15,26	3,99	1,963	,142
	3 yıldan fazla	42	13,98	3,65		
Sosyal Becerileri	1 yıl	235	224,80	40,53		
Değerlendirme Ölçeği	2 yıl	101	233,40	40,71	1,590	,205
	3 yıldan fazla	42	227,05	39,92		

Tablo 71 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim aldıkları sürenin Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim aldıkları sürenin Sözel Açıklama Becerileri alt boyut puanlarında ise anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre 2 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların ($\bar{x}=27,83$), 1 yıl okul öncesi eğitim alan çocuklardan ($\bar{x}=25,67$) Sözel Açıklama Becerileri puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, ebeveynlerin eğitim düzeyine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72

Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi

	Eğitim Durumu	n	Ortalama	ss	F	p
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	Okuryazar değil/İlkokul	49	39,29	7,81		
	Ortaokul	72	40,67	8,59		
	Lise	132	39,80	8,03	,261	,903
	Ön lisans	50	40,30	7,81		
	Lisans ve üstü	75	39,81	8,18		
Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	Okuryazar değil/İlkokul	49	31,18	6,99		
	Ortaokul	72	31,19	6,94		
	Lise	132	31,56	7,56	,054	,994
	Ön lisans	50	31,26	7,56		
	Lisans ve üstü	75	31,57	7,80		
Sözel Açıklama Becerileri	Okuryazar değil/İlkokul	49	25,69	6,64		
	Ortaokul	72	25,46	6,65		
	Lise	132	26,85	6,44	,848	,496
	Ön lisans	50	26,94	6,33		
	Lisans ve üstü	75	26,85	6,56		
Kendini Kontrol Etme	Okuryazar	49	14,16	4,05	,311	,871

Becerileri	değil/İlkokul					
	Ortaokul	72	13,58	3,88		
	Lise	132	13,66	3,80		
	Ön lisans	50	13,46	3,57		
	Lisans ve üstü	75	13,93	3,80		
Amaç Oluşturma Becerileri	Okuryazar					
	değil/İlkokul	49	11,35	2,97		
	Ortaokul	72	11,14	2,73	1,119	,347
	Lise	132	11,54	3,02		
	Ön lisans	50	12,24	2,99		
	Lisans ve üstü	75	11,61	2,87		
Dinleme Becerileri	Okuryazar					
	değil/İlkokul	49	19,88	4,48		
	Ortaokul	72	19,93	4,33	,623	,646
	Lise	132	20,35	4,34		
	Ön lisans	50	21,04	4,13		
	Lisans ve üstü	75	20,31	4,24		
Görevleri Tamamlama Becerileri	Okuryazar					
	değil/İlkokul	49	11,88	2,94		
	Ortaokul	72	12,13	2,66	1,416	,228
	Lise	132	12,56	2,45		
	Ön lisans	50	12,56	2,71		
	Lisans ve üstü	75	12,85	2,45		
Sonuçları Kabul Etme	Okuryazar	49	14,53	4,23	1,316	,263

Becerileri	değil/İlkokul					
	Ortaokul	72	14,93	3,66		
	Lise	132	15,04	4,07		
	Ön lisans	50	13,62	4,03		
	Lisans ve üstü	75	14,45	3,75		
	Okuryazar					
	değil/İlkokul	49	224,16	42,15		
Sosyal Becerileri	Ortaokul	72	223,75	37,08		
Değerlendirme Ölçeği	Lise	132	228,65	41,67	,343	,849
	Ön lisans	50	230,62	39,21		
	Lisans ve üstü	75	228,41	42,35		

Tablo 72 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre incelendiğinde ebeveynlerinin eğitim durumlarının Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

4. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, ebeveynlerin yaş özelliklerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin yaş özelliklerine göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73

Ebeveynlerin yaşlarına göre çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi

	Ebeveyn yaşı	n	Ortalama	ss	F	p
İzin Verici Tutum	30 yaş ve altı	93	15,95	5,09	1,278	,282
	31-35 yaş	132	16,34	4,47		
	36-40 yaş	107	17,10	4,47		
	41 yaş ve üstü	46	16,98	4,11		
Kişiler Arası Beceriler	30 yaş ve altı	93	55,95	11,85	,787	,502
	31-35 yaş	132	56,27	12,07		
	36-40 yaş	107	58,24	12,08		
	41 yaş ve üstü	46	57,20	11,03		
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	30 yaş ve altı	93	41,18	7,44	,941	,421
	31-35 yaş	132	39,47	8,26		
	36-40 yaş	107	39,66	8,23		
	41 yaş ve üstü	46	39,65	8,47		
Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	30 yaş ve altı	93	31,66	7,16	,320	,811
	31-35 yaş	132	31,05	7,29		
	36-40 yaş	107	31,28	7,64		
	41 yaş ve üstü	46	32,20	7,64		
Sözel Açıklama Becerileri	30 yaş ve altı	93	26,22	6,66	,133	,940
	31-35 yaş	132	26,36	6,74		
	36-40 yaş	107	26,77	6,56		
	41 yaş ve üstü	46	26,43	5,55		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	30 yaş ve altı	93	13,84	3,78	,606	,612
	31-35 yaş	132	13,39	3,90		

	36-40 yaş	107	14,00	3,70		
	41 yaş ve üstü	46	13,93	3,87		
Amaç Oluşturma Becerileri	30 yaş ve altı	93	11,92	2,81		
	31-35 yaş	132	11,33	2,84	,806	,491
	36-40 yaş	107	11,46	3,15		
	41 yaş ve üstü	46	11,61	2,89		
Dinleme Becerileri	30 yaş ve altı	93	20,48	4,35		
	31-35 yaş	132	19,85	4,45	,959	,412
	36-40 yaş	107	20,75	4,00		
	41 yaş ve üstü	46	20,11	4,41		
Görevleri Tamamlama Becerileri	30 yaş ve altı	93	12,49	2,62		
	31-35 yaş	132	12,18	2,60	,917	,433
	36-40 yaş	107	12,74	2,56		
	41 yaş ve üstü	46	12,43	2,64		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	30 yaş ve altı	93	14,52	4,05		
	31-35 yaş	132	14,63	3,90	,336	,799
	36-40 yaş	107	14,93	4,08		
	41 yaş ve üstü	46	14,30	3,69		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	30 yaş ve altı	93	228,26	38,56		
	31-35 yaş	132	224,52	42,01	,364	,779
	36-40 yaş	107	229,83	41,13		
	41 yaş ve üstü	46	227,87	39,89		

Tablo 73 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynlerinin yaş özelliklerine göre incelendiğinde ebeveynlerinin yaş özelliklerinin Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran

Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

5. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi

Sosyo-Ekonomik Durum		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Kişiler Arası Beceriler	Alt	50	52,06	12,81	7,24	,00	Alt<Orta
	Orta	265	58,28	11,15			
	Üst	63	54,70	12,98			
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	Alt	50	35,72	8,45	9,77	,00	Alt<Orta
	Orta	265	40,98	7,80			
	Üst	63	39,10	7,89			
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Alt	50	27,58	7,95	9,80	,00	Alt<Orta
	Orta	265	32,35	7,11			
	Üst	63	30,48	7,07			

	Alt	50	23,36	7,02	6,72	,00	Alt<Orta
Sözel Açıklama Becerileri	Orta	265	26,97	6,18			Alt<Üst
	Üst	63	26,68	6,87			
Kendini Kontrol Etme	Alt	50	12,68	4,13	3,28	,04	
Becerileri	Orta	265	14,05	3,77			
	Üst	63	13,29	3,55			
Amaç Oluşturma	Alt	50	10,84	3,20	2,47	,09	
Becerileri	Orta	265	11,75	2,89			
	Üst	63	11,24	2,79			
Dinleme Becerileri	Alt	50	18,56	4,45	5,27	,01	Alt<Orta
	Orta	265	20,67	4,21			
	Üst	63	20,08	4,26			
Görevleri Tamamlama	Alt	50	11,64	3,02	3,29	,04	Alt<Orta
Becerileri	Orta	265	12,64	2,49			
	Üst	63	12,29	2,61			
Sonuçları Kabul Etme	Alt	50	13,20	4,04	4,53	,01	Alt<Orta
Becerileri	Orta	265	14,98	3,85			
	Üst	63	14,38	4,11			
Sosyal Becerileri	Alt	50	205,64	43,90	10,43	,00	Alt<Orta
Değerlendirme Ölçeği	Orta	265	232,66	38,30			
	Üst	63	222,22	41,39			

Tablo 74 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre incelendiğinde ailenin sosyo-ekonomik durumunun Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri alt boyut puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri,

ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre incelendiğinde ailenin sosyo-ekonomik durumunun Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında ise anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi orta olan ebeveynlerin çocuklarının, sosyo-ekonomik düzeyi alt olan ebeveynlerin çocuklarından Kişiler Arası Beceriler (Alt $\bar{x}=52,06$ / Orta $\bar{x}=58,28$), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum (Alt $\bar{x}=35,72$ / Orta $\bar{x}=40,98$), Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (Alt $\bar{x}=27,58$ / Orta $\bar{x}=32,35$), Sözel Açıklama Becerileri (Alt $\bar{x}=23,36$ / Orta $\bar{x}=26,97$), Dinleme Becerileri (Alt $\bar{x}=18,56$ / Orta $\bar{x}=20,67$), Görevleri Tamamlama Becerileri (Alt $\bar{x}=11,64$ / Orta $\bar{x}=12,64$), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (Alt $\bar{x}=13,20$ /Orta $\bar{x}=14,98$) alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi üst olan ebeveynlerin çocuklarının ($\bar{x}=26,68$), sosyo-ekonomik düzeyi alt olan ebeveynlerin çocuklarından ($\bar{x}=23,36$) Sözel Açıklama Becerileri alt boyut puanlarının (Alt $\bar{x}=205,64$ / Orta $\bar{x}=232,66$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

6. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75

Çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığına göre sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	Neredeyse hiç	26	40,88	8,76			
	Ayda birkaç kere	25	36,24	6,46			
	Haftada birkaç kere	116	40,82	7,59			
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	39,91	8,42	1,864	,116	
	Neredeyse her an	12	38,42	7,10			
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Neredeyse hiç	26	32,19	6,05			
	Ayda birkaç kere	25	29,16	7,07			
	Haftada birkaç kere	116	31,87	7,33			
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	31,36	7,56	,797	,527	
	Neredeyse her an	12	30,67	8,30			
Sözel Açıklama Becerileri	Neredeyse hiç	26	27,27	6,34			
	Ayda birkaç kere	25	25,76	5,51			
	Haftada birkaç kere	116	26,92	6,30			
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	26,28	6,76	,676	,609	
	Neredeyse her an	12	24,33	6,97			
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Neredeyse hiç	26	13,15	2,09			3>2
	Ayda birkaç kere	25	11,96	3,05	4,495	,001*	3>5
	Haftada birkaç kere	116	14,47	3,81			

	Her gün ya da	199	13,79	3,91	
	neredeysse her gün				
	Neredeysse her an	12	10,83	4,00	
	Neredeysse hiç	26	12,15	2,43	
	Ayda birkaç kere	25	11,12	2,79	
Amaç Oluşturma	Haftada birkaç kere	116	11,66	2,94	
Becerileri	Her gün ya da	199	11,58	2,85	2,072 ,084
	neredeysse her gün				
	Neredeysse her an	12	9,42	4,50	
	Neredeysse hiç	26	20,38	3,61	
	Ayda birkaç kere	25	18,48	4,06	
Dinleme	Haftada birkaç kere	116	20,35	4,41	
Becerileri	Her gün ya da	199	20,54	4,26	1,496 ,203
	neredeysse her gün				
	Neredeysse her an	12	19,17	5,27	
	Neredeysse hiç	26	13,15	2,26	
	Ayda birkaç kere	25	12,16	2,73	
Görevleri	Haftada birkaç kere	116	12,19	2,65	
Tamamlama	Her gün ya da neredeysse	199	12,61	2,51	1,594 ,175
Becerileri	her gün				
	Neredeysse her an	12	11,33	3,58	
	Neredeysse hiç	26	15,42	2,72	
Sonuçları Kabul	Ayda birkaç kere	25	12,96	3,61	2,355 ,053
Etme Becerileri	Haftada birkaç kere	116	15,25	3,73	

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Her gün ya da neredeyse her gün	199	14,46	4,13
	Neredeyse her an	12	13,75	5,10
	Neredeyse hiç	26	233,27	39,89
	Ayda birkaç kere	25	212,96	36,00
	Haftada birkaç kere	116	230,64	40,22
	Her gün ya da neredeyse her gün	199	227,51	40,72
	Neredeyse her an	12	210,00	47,25
				1,676 ,155

Tablo 75 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların teknolojik aletleri kullanma sıklığına incelendiğinde çocukların teknolojik aletleri kullanma sıklığının Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların teknolojik aletleri kullanma sıklığına göre incelendiğinde çocukların teknolojik aletleri kullanma sıklığının Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutu puanlarında ise anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre teknolojik araçları “Haftada birkaç kere” kullanan çocukların ($\bar{x}=14,47$), teknolojik araçları Ayda birkaç kere ($\bar{x}=11,96$) ve Neredeyse her an ($\bar{x}=10,83$) oynayan çocuklardan Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutu puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

7. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76

Çocukların teknolojik araçları kullanma sürelerine göre sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi

		n	Ortalama	ss	F	p
Kişiler Arası Beceriler	0-15 dakika	43	58,72	11,22	1,178	,320
	15-30 dakika	73	56,51	13,15		
	30 dakika -1 saat	151	57,28	11,40		
	1-2 saat	65	57,29	11,33		
	2 saat ve üstü	46	53,67	12,60		
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	0-15 dakika	43	40,88	7,95	,320	,865
	15-30 dakika	73	39,55	8,84		
	30 dakika -1 saat	151	40,14	8,16		
	1-2 saat	65	40,02	7,74		
	2 saat ve üstü	46	39,15	7,35		
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	0-15 dakika	43	31,12	6,43	,068	,991
	15-30 dakika	73	31,37	7,76		
	30 dakika -1 saat	151	31,46	7,86		
	1-2 saat	65	31,20	6,84		
	2 saat ve üstü	46	31,83	7,00		
Sözel Açıklama Becerileri	0-15 dakika	43	26,14	6,72	1,392	,236

	15-30 dakika	73	26,16	6,70		
	30 dakika -1 saat	151	27,01	6,11		
	1-2 saat	65	26,97	6,40		
	2 saat ve üstü	46	24,59	7,30		
	0-15 dakika	43	13,84	3,31		
	15-30 dakika	73	13,38	3,78		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	30 dakika -1 saat	151	14,17	3,91	1,495	,203
	1-2 saat	65	13,78	3,69		
	2 saat ve üstü	46	12,72	4,00		
	0-15 dakika	43	11,40	2,60		
	15-30 dakika	73	11,55	3,09		
Amaç Oluşturma Becerileri	30 dakika -1 saat	151	11,69	2,93	,445	,776
	1-2 saat	65	11,65	2,96		
	2 saat ve üstü	46	11,07	2,95		
	0-15 dakika	43	20,09	4,32		
	15-30 dakika	73	20,47	4,34		
Dinleme Becerileri	30 dakika -1 saat	151	20,26	4,20	,135	,969
	1-2 saat	65	20,49	4,40		
	2 saat ve üstü	46	20,02	4,54		
	0-15 dakika	43	12,47	2,59		
	15-30 dakika	73	12,44	2,59		
Görevleri Tamamlama Becerileri	30 dakika -1 saat	151	12,54	2,59	,495	,739
	1-2 saat	65	12,57	2,57		
	2 saat ve üstü	46	11,96	2,74		

	0-15 dakika	43	14,67	3,34		
	15-30 dakika	73	14,73	4,06		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	30 dakika -1 saat	151	14,78	3,81	,746	,561
	1-2 saat	65	14,89	4,24		
	2 saat ve üstü	46	13,72	4,41		
	0-15 dakika	43	229,33	39,89		
	15-30 dakika	73	226,15	44,68		
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	30 dakika -1 saat	151	229,34	39,46	,673	,611
	1-2 saat	65	228,86	39,19		
	2 saat ve üstü	46	218,72	40,49		

Tablo 76 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların teknolojik aletleri kullanma süresine incelendiğinde çocukların teknolojik aletleri kullanma süresinin Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

8. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, yaşadıkları şehre göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, yaşadıkları şehre göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin yaşadıkları şehre göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77

Çocukların yaşadıkları şehre göre sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması

Şehir	n	Ortalama	ss	t	p
Kişiler Arası Beceriler	Bursa	171	58,40	12,07	2,308 ,022*
	İstanbul	207	55,58	11,60	
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	Bursa	171	40,58	8,30	1,349 ,178
	İstanbul	207	39,46	7,88	
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Bursa	171	31,69	7,85	,682 ,495
	İstanbul	207	31,17	6,99	
Sözel Açıklama Becerileri	Bursa	171	27,84	6,13	3,838 ,000*
	İstanbul	207	25,30	6,61	
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Bursa	171	14,11	3,75	1,737 ,083
	İstanbul	207	13,43	3,83	
Amaç Oluşturma Becerileri	Bursa	171	11,58	3,04	,240 ,810
	İstanbul	207	11,51	2,84	
Dinleme Becerileri	Bursa	171	20,38	4,34	,366 ,715
	İstanbul	207	20,22	4,27	
Görevleri Tamamlama Becerileri	Bursa	171	12,75	2,53	2,059 ,040*
	İstanbul	207	12,20	2,64	
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Bursa	171	15,24	3,87	2,663 ,008*
	İstanbul	207	14,16	3,97	
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Bursa	171	232,58	41,69	2,290 ,023*
	İstanbul	207	223,03	39,21	

Tablo 77 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynlerin yaşadıkları şehre göre incelendiğinde ebeveynlerin yaşadıkları şehirlerin Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa

Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri alt boyut puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynlerin yaşadıkları şehre göre incelendiğinde ebeveynlerin yaşadıkları şehirlerin “Kişiler Arası Beceriler, Sözel Açıklama Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre Bursa’da yaşayan ebeveynlerin çocuklarının, İstanbul’da yaşayan ebeveynlerin çocuklarından Kişiler Arası Beceriler (Bursa: $\bar{x}=58,40$ /İstanbul: $\bar{x}=55,58$), Sözel Açıklama Becerileri (Bursa: $\bar{x}=27,84$ /İstanbul: $\bar{x}=25,30$), Görevleri Tamamlama Becerileri (Bursa: $\bar{x}=12,75$ /İstanbul: $\bar{x}=12,20$), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (Bursa: $\bar{x}=15,24$ /İstanbul: $\bar{x}=14,16$) alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının (Bursa: $\bar{x}=232,58$ /İstanbul: $\bar{x}=223,03$) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

9. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, eğitim gördüğü okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, eğitim gördükleri okulun türüne göre incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Çocukların eğitim gördüğü okulun türüne göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 83’te verilmiştir.

Tablo 78

Çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması

	Okul Türü	n	Ortalama	ss	t	p
Kızgınlık Davranışlarını	Okul Öncesi sınıfı	135	39,57	7,84		
Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	Bağımsız Anaokulu	243	40,19	8,22	-0,713	,476

Akran Baskısı İle Başa Çıkma	Okul Öncesi sınıfı	135	30,95	7,47	-0,896 ,371
Becerileri	Bağımsız Anaokulu	243	31,66	7,34	
Sözel Açıklama Becerileri	Okul Öncesi sınıfı	135	26,25	5,96	-0,434 ,665
	Bağımsız Anaokulu	243	26,56	6,81	
Kendini Kontrol Etme	Okul Öncesi sınıfı	135	13,41	3,61	-1,232 ,219
Becerileri	Bağımsız Anaokulu	243	13,92	3,90	
Amaç Oluşturma Becerileri	Okul Öncesi sınıfı	135	11,46	2,73	-0,424 ,672
	Bağımsız Anaokulu	243	11,59	3,04	
Dinleme Becerileri	Okul Öncesi sınıfı	135	20,08	4,16	-0,706 ,481
	Bağımsız Anaokulu	243	20,41	4,38	
Görevleri Tamamlama	Okul Öncesi sınıfı	135	12,61	2,54	0,894 ,372
Becerileri	Bağımsız Anaokulu	243	12,36	2,63	
Sonuçları Kabul Etme	Okul Öncesi sınıfı	135	14,16	4,12	-1,809 ,071
Becerileri	Bağımsız Anaokulu	243	14,92	3,85	
Sosyal Becerileri	Okul Öncesi sınıfı	135	226,82	38,12	-,188 ,851
Değerlendirme Ölçeği	Bağımsız Anaokulu	243	227,64	41,95	

Tablo 78 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre incelendiğinde çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumunun türünün Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

10. Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeyleri, eğitim gördüğü okula göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamına giren çocukların sosyal beceri düzeylerini, eğitim gördükleri okula göre incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Çocukların eğitim gördüğü okula göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların analizleri Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79

Çocuklarının eğitim gördüğü okula göre sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması

		n	Ortalama	ss	F	p	Çoklu Karşılaştırma
Kişiler Arası Beceriler	Okul 1	57	15,96	4,28	1,41	,20	
	Okul 2	37	17,38	4,67			
	Okul 3	47	16,96	5,00			
	Okul 4	30	16,97	4,06			
	Okul 5	41	16,15	4,33			
	Okul 6	50	16,64	4,72			
	Okul 7	60	15,92	4,12			
	Okul 8	56	16,84	5,35			
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	Okul 1	57	60,51	12,01	1,05	,40	
	Okul 2	37	56,76	12,12			
	Okul 3	47	58,11	13,37			
	Okul 4	30	56,90	9,78			
	Okul 5	41	56,73	9,40			
	Okul 6	50	55,24	10,63			
	Okul 7	60	54,23	11,43			

	Okul 8	56	56,50	13,98		
	Okul 1	57	40,67	8,19		
	Okul 2	37	40,05	8,23		
	Okul 3	47	40,66	9,51		
Akran Baskısı İle Başa	Okul 4	30	40,97	6,81		
Çıkma Becerileri	Okul 5	41	37,61	6,72	1,36	,22
	Okul 6	50	38,58	8,04		
	Okul 7	60	39,92	6,28		
	Okul 8	56	41,11	9,68		
	Okul 1	57	31,30	8,80		
	Okul 2	37	30,86	6,42		
	Okul 3	47	31,23	8,40		1>5
Sözel Açıklama Becerileri	Okul 4	30	34,17	6,36		3>5
	Okul 5	41	30,54	6,41	3,67	,00
	Okul 6	50	29,68	6,12		
	Okul 7	60	31,40	5,59		
	Okul 8	56	32,71	9,03		
	Okul 1	57	28,14	5,53		
	Okul 2	37	26,00	6,54		
	Okul 3	47	28,85	6,42		
Kendini Kontrol Etme	Okul 4	30	27,93	6,03	1,95	,06
Becerileri	Okul 5	41	23,85	5,17		1>5
	Okul 6	50	24,90	6,85		
	Okul 7	60	25,05	6,09		

	Okul 8	56	26,98	7,62	
	Okul 1	57	14,46	3,33	1>2
	Okul 2	37	13,43	3,91	1>4
	Okul 3	47	14,38	4,02	1>5
Amaç Oluşturma Becerileri	Okul 4	30	13,87	3,92	1>6
	Okul 5	41	11,95	3,27	3>4
	Okul 6	50	13,96	4,06	8>2
	Okul 7	60	13,98	2,99	8>4
	Okul 8	56	13,45	4,56	8>5 8>6
	Okul 1	57	12,28	2,78	
	Okul 2	37	10,95	2,16	
	Okul 3	47	11,91	3,19	
Dinleme Becerileri	Okul 4	30	10,53	3,83	
	Okul 5	41	10,78	2,87	1,33 ,24
	Okul 6	50	10,96	2,65	
	Okul 7	60	11,73	2,81	
	Okul 8	56	12,30	2,83	
	Okul 1	57	21,32	3,84	
	Okul 2	37	18,95	4,29	
	Okul 3	47	20,47	4,39	
Görevleri Tamamlama Becerileri	Okul 4	30	20,23	4,92	1,66 ,12
	Okul 5	41	19,39	4,12	
	Okul 6	50	20,16	4,29	
	Okul 7	60	20,45	3,81	

	Okul 8	56	20,63	4,83	
	Okul 1	57	13,19	2,17	
	Okul 2	37	12,19	2,87	1>5
	Okul 3	47	12,89	2,72	3>5
Sonuçları Kabul Etme	Okul 4	30	12,37	2,34	4>5
Becerileri	Okul 5	41	12,17	2,61	6>5
	Okul 6	50	12,54	2,42	7>5
	Okul 7	60	12,38	2,60	8>5
	Okul 8	56	11,71	2,86	
	Okul 1	57	15,75	3,57	
	Okul 2	37	14,30	4,10	
	Okul 3	47	15,68	4,11	
Sosyal Becerileri	Okul 4	30	14,73	3,64	
Değerlendirme Ölçeği	Okul 5	41	11,80	3,81	1,67 ,11
	Okul 6	50	14,96	3,91	
	Okul 7	60	14,50	2,92	
	Okul 8	56	14,80	4,53	

Tablo 79 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumuna göre incelendiğinde çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumunun Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumuna göre incelendiğinde çocukların

eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumunun Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanlarında ise anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir ($p<0,05$). Farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonuçlarına göre Okul 1 ($\bar{x}=31,30$) ve Okul 3'te ($\bar{x}=31,23$) eğitim alan çocukların, Okul 5'te eğitim alan çocuklardan ($\bar{x}=30,54$) Sözel Açıklama Becerileri alt boyut puanlarının; Okul 1'de eğitim alan çocukların ($\bar{x}=28,14$), Okul 5'te eğitim alan çocuklardan ($\bar{x}=23,85$) Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyut puanlarının; Okul 1 ($\bar{x}=13,19$), Okul 3 ($\bar{x}=12,89$), Okul 4 ($\bar{x}=12,37$), Okul 5 ($\bar{x}=12,17$), Okul 6 ($\bar{x}=12,54$), Okul 7 ($\bar{x}=12,38$) ve Okul 8'de ($\bar{x}=11,71$) eğitim alan çocukların, Okul 5'te eğitim alan çocuklardan Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Amaç Oluşturma Becerileri için yapılan Tukey testi sonuç vermediği için LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Buna göre Okul 1 ($\bar{x}=14,46$) ve Okul 8'de ($\bar{x}=13,45$) eğitim gören çocukların; Okul 2 ($\bar{x}=13,43$), Okul 4 ($\bar{x}=13,87$), Okul 5 ($\bar{x}=11,95$), Okul 6'da ($\bar{x}=13,96$) eğitim gören çocuklardan, Okul 3'te ($\bar{x}=14,38$) eğitim gören çocukların ise Okul 4'te ($\bar{x}=13,87$) eğitim gören çocukların Amaç Oluşturma Becerileri alt boyutu puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

4.1.5. Soru 5. Ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu problemde ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki Tablo 80'de incelenmiştir.

Tablo 80

Puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Zeka Düzeyi	1	,008	,059	,043	-,039	,020	,032	,179**	,154**	,089	,101	,107*	,073	,157**	,165**	,123*	,170**
2. Dijital Medya Risklerinden Koruma		1	,058	,094	,026	,105*	,016	,040	,067	,038	,009	,036	,012	,052	,084	,016	,050
3. Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama			1	,051	-,009	,048	,025	,006	,010	,041	-,001	,015	-,042	,002	,013	-,066	,004
4. Demokratik Tutum				1	-,270**	,192**	-,010	,048	,054	-,007	,048	-,007	-,002	,009	,053	,015	,036
5. Otoriter Tutum					1	,125*	,275**	-,057	-,003	-,059	-,023	-,076	-,025	-,123	-,100	-,066	-,067
6. Koruyucu Tutum						1	,078	,010	,041	,074	-,039	,054	-,025	-,011	-,021	,046	,024
7. İzin Verici Tutum							1	,049	,069	,009	,061	,017	,014	-,050	-,067	,003	,033
8. Kişiler Arası Beceriler								1	,703**	,604**	,687**	,423**	,560**	,595**	,581**	,482**	,881**
9. Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum									1	,705**	,637**	,481**	,544**	,611**	,455**	,538**	,866**
10. Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri										1	,578**	,398**	,489**	,519**	,380**	,495**	,792**
11. Sözel Açıklama Becerileri											1	,280**	,567**	,508**	,436**	,435**	,785**

12. Kendini Kontrol Etme Becerileri	1	,403**	,562**	,391**	,636**	,607**
13. Amaç Oluşturma Becerileri	1	,566**	,512**	,462**	,700**	
14. Dinleme Becerileri		1	,659**	,589**	,771**	
15. Görevleri Tamamlama Becerileri			1	,547**	,661**	
16. Sonuçları Kabul Etme Becerileri				1	,696**	
17. Sosyal Becerileri Değerlendirme						1
Ölçeği						

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 80’de görüldüğü gibi ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişki Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Zeka Düzeyi ile Kişiler Arası Beceriler arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,179$; $p<0,01$); Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,154$; $p<0,01$); Kendini Kontrol Etme Becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,107$; $p<0,05$); Dinleme Becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,157$; $p<0,01$); Görevleri Tamamlama Becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,165$; $p<0,01$); Sonuçları Kabul Etme Becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,123$; $p<0,05$); Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,170$; $p<0,01$); Dijital Medya Risklerinden Koruma ile Koruyucu Tutum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,105$; $p<0,05$); Otoriter Tutum ile Dinleme Becerileri arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,123$; $p<0,05$) bulunmaktadır.

4.1.6. Soru 6. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizine göre ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkideki rolleri nedir?

Ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkideki rollerini incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizi yapılmıştır ve Tablo 81’de gösterilmiştir.

Tablo 81

Yem Analizi sonuçları

Etkilenen		Etkileyen	Tahmin	sh	t	p
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	<---	Demokratik Tutum	-1,844	1,076	-1,714	,087
Dijital Medya	<---	Demokratik Tutum	-,423	,460	-,919	,358

Risklerinden Koruma						
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	<---	Otoriter Tutum	-5,259	2,979	-1,765	,077
Dijital Medya Risklerinden Koruma	<---	Otoriter Tutum	-1,903	1,284	-1,482	,138
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	<---	Koruyucu Tutum	,632	,384	1,647	,100
Dijital Medya Risklerinden Koruma	<---	Koruyucu Tutum	,249	,166	1,501	,133
Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama	<---	İzin Verici Tutum	5,884	3,366	1,748	,080
Dijital Medya Risklerinden Koruma	<---	İzin Verici Tutum	2,285	1,447	1,580	,114
Dijital Medya						
Kişiler Arası Beceriler	<---	Risklerinden Koruma	-,213	,215	-,991	,321
Dijital Medya						
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	<---	Risklerinden Koruma	-,182	,214	-,851	,395
Dijital Medya						
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir	<---	Risklerinden Koruma	-,178	,249	-,713	,476
Dijital Medya						
Sözel Açıklama Becerileri	<---	Risklerinden	-,224	,221	-1,014	,311

		Koruma				
		Dijital Medya				
Kendini Kontrol Etme	<---	Risklerinden	-,162	,198	-,819	,413
Becerileri		Koruma				
		Dijital Medya				
Amaç Oluşturma	<---	Risklerinden	-,306	,245	-1,248	,212
Becerileri		Koruma				
		Dijital Medya				
Dinleme Becerileri	<---	Risklerinden	-,209	,230	-,906	,365
		Koruma				
		Dijital Medya				
Görevleri Tamamlama	<---	Risklerinden	-,706	3,373	-,209	,834
Becerileri		Koruma				
		Dijital Medya				
Sonuçları Kabul Etme	<---	Risklerinden	-,185	,219	-,847	,397
Becerileri		Koruma				
		Dijital Medyanın				
Kişiler Arası Beceriler	<---	Etkili Kullanımını	-,444	,292	-1,522	,128
		Onaylama				
Kızgınlık Davranışlarını		Dijital Medyanın				
Kontrol Etme ve	<---	Etkili Kullanımını	-,435	,295	-1,475	,140
Değişikliklere Uyum		Onaylama				
Akran Baskısı İle Başa	<---	Dijital Medyanın	-,492	,335	-1,467	,142
Çıkma Becerileridir		Etkili Kullanımını				

Onaylama						
Dijital Medyanın						
Sözel Açıklama	<---	Etkili Kullanımını	-,441	,301	-1,468	,142
Becerileri						
Onaylama						
Dijital Medyanın						
Kendini Kontrol Etme	<---	Etkili Kullanımını	-,393	,251	-1,565	,118
Becerileri						
Onaylama						
Dijital Medyanın						
Amaç Oluşturma	<---	Etkili Kullanımını	-,531	,329	-1,614	,107
Becerileri						
Onaylama						
Dijital Medyanın						
Dinleme Becerileri	<---	Etkili Kullanımını	-,449	,307	-1,460	,144
Onaylama						
Dijital Medyanın						
Görevleri Tamamlama	<---	Etkili Kullanımını	-,843	3,236	-,261	,794
Becerileri						
Onaylama						
Dijital Medyanın						
Sonuçları Kabul Etme	<---	Etkili Kullanımını	-,457	,292	-1,564	,118
Becerileri						
Onaylama						
Dijital Medyanın						
Zeka Düzeyi	<---	Etkili Kullanımını	-71,268	141,916	-,502	,616
Onaylama						
Dijital Medya						
Zeka Düzeyi	<---	Risklerinden	-34,997	68,327	-,512	,609

Koruma						
Kişiler Arası Beceriler	<---	Demokratik Tutum	-3,087	1,278	-2,416	,016*
Kızgınlık Davranışlarını						
Kontrol Etme ve	<---	Demokratik Tutum	-3,090	1,280	-2,413	,016*
Değişikliklere Uyum						
Akran Baskısı İle Başa	<---	Demokratik Tutum	-3,645	1,448	-2,517	,012*
Çıkma Becerileridir						
Sözel Açıklama	<---	Demokratik Tutum	-3,175	1,302	-2,438	,015*
Becerileri						
Kendini Kontrol Etme	<---	Demokratik Tutum	-2,779	1,083	-2,566	,010*
Becerileri						
Amaç Oluşturma	<---	Demokratik Tutum	-3,471	1,427	-2,431	,015*
Becerileri						
Dinleme Becerileri	<---	Demokratik Tutum	-3,362	1,358	-2,475	,013*
Görevleri Tamamlama	<---	Demokratik Tutum	-7,474	29,994	-,249	,803
Becerileri						
Sonuçları Kabul Etme	<---	Demokratik Tutum	-3,105	1,287	-2,413	,016*
Becerileri						
Zeka Düzeyi	<---	Demokratik Tutum	-504,514	953,991	-,529	,597
Kişiler Arası Beceriler	<---	Otoriter Tutum	-9,360	3,463	-2,703	,007*
Kızgınlık Davranışlarını						
Kontrol Etme ve	<---	Otoriter Tutum	-9,448	3,445	-2,743	,006*
Değişikliklere Uyum						
Akran Baskısı İle Başa	<---	Otoriter Tutum	-10,722	3,887	-2,758	,006*

Çıkma Becerileridir						
Sözel Açıklama	<---	Otoriter Tutum	-9,542	3,502	-2,725	,006*
Becerileri						
Kendini Kontrol Etme	<---	Otoriter Tutum	-7,880	2,905	-2,712	,007*
Becerileri						
Amaç Oluşturma	<---	Otoriter Tutum	-10,510	3,850	-2,729	,006*
Becerileri						
Dinleme Becerileri	<---	Otoriter Tutum	-9,954	3,703	-2,688	,007*
Görevleri Tamamlama	<---	Otoriter Tutum	-23,497	94,344	-,249	,803
Becerileri						
Sonuçları Kabul Etme	<---	Otoriter Tutum	-9,312	3,502	-2,659	,008*
Becerileri						
Zeka Düzeyi	<---	Otoriter Tutum	-1515,113	2839,413	-,534	,594
Kişiler Arası Beceriler	<---	Koruyucu Tutum	1,067	,503	2,123	,034*
Kızgınlık Davranışlarını						
Kontrol Etme ve	<---	Koruyucu Tutum	1,101	,503	2,192	,028*
Değişikliklere Uyum						
Akran Baskısı İle Başa	<---	Koruyucu Tutum	1,295	,569	2,275	,023*
Çıkma Becerileridir						
Sözel Açıklama	<---	Koruyucu Tutum	1,015	,510	1,989	,047*
Becerileri						
Kendini Kontrol Etme	<---	Koruyucu Tutum	1,086	,427	2,546	,011*
Becerileri						
Amaç Oluşturma	<---	Koruyucu Tutum	1,154	,561	2,056	,040*

Becerileri						
Dinleme Becerileri	<---	Koruyucu Tutum	1,156	,535	2,159	,031*
Görevleri Tamamlama Becerileri	<---	Koruyucu Tutum	2,772	11,340	,244	,807
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	<---	Koruyucu Tutum	1,083	,507	2,138	,033*
Zeka Düzeyi	<---	Koruyucu Tutum	174,503	329,454	,530	,596
Kişiler Arası Beceriler	<---	İzin Verici Tutum	10,393	4,108	2,530	,011*
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve	<---	İzin Verici Tutum	10,599	4,099	2,586	,010*
Değişikliklere Uyum						
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir	<---	İzin Verici Tutum	11,833	4,612	2,565	,010*
Sözel Açıklama Becerileri	<---	İzin Verici Tutum	10,785	4,170	2,586	,010*
Kendini Kontrol Etme Becerileri	<---	İzin Verici Tutum	8,407	3,416	2,461	,014*
Amaç Oluşturma Becerileri	<---	İzin Verici Tutum	11,695	4,573	2,557	,011*
Dinleme Becerileri	<---	İzin Verici Tutum	10,709	4,366	2,453	,014*
Görevleri Tamamlama Becerileri	<---	İzin Verici Tutum	25,893	105,349	,246	,806
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	<---	İzin Verici Tutum	10,263	4,142	2,478	,013*

Zeka Düzeyi	<---	İzin Verici Tutum	1687,998	3167,375	,533	,594
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	<---	Zeka düzeyi	-,003	,019	-,134	,893
Görevleri Tamamlama Becerileri	<---	Zeka düzeyi	-,167	,873	-,192	,848
Dinleme Becerileri	<---	Zeka düzeyi	-,002	,022	-,103	,918
Amaç Oluşturma Becerileri	<---	Zeka düzeyi	-,006	,018	-,354	,723
Kendini Kontrol Etme Becerileri	<---	Zeka düzeyi	-,004	,010	-,423	,673
Sözel Açıklama Becerileri	<---	Zeka düzeyi	-,007	,014	-,471	,637
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir	<---	Zeka düzeyi	-,008	,015	-,566	,571
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum	<---	Zeka düzeyi	-,005	,013	-,408	,683
Kişiler Arası Beceriler	<---	Zeka düzeyi	-,002	,017	-,109	,913
Zeka düzeyi	<---	Kişiler Arası Beceriler	-45,631	87,185	-,523	,601
Zeka düzeyi	<---	Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere	-38,656	79,723	-,485	,628

Uyum						
Akran Baskısı İle						
Zeka düzeyi	<---	Başa Çıkma	-7,107	14,303	-,497	,619
Becerileridir						
Zeka düzeyi	<---	Sözel Açıklama	-14,448	28,172	-,513	,608
Becerileri						
Zeka düzeyi	<---	Kendini Kontrol	-,746	4,360	-,171	,864
Etme Becerileri						
Zeka düzeyi	<---	Amaç Oluşturma	-14,731	28,131	-,524	,601
Becerileri						
Zeka düzeyi	<---	Dinleme Becerileri	-30,587	58,797	-,520	,603
Görevleri						
Zeka düzeyi	<---	Tamamlama	37,645	75,787	,497	,619
Becerileri						
Zeka düzeyi	<---	Sonuçları Kabul	-23,620	45,366	-,521	,603
Etme Becerileri						

Tablo 81’de görüldüğü gibi Demokratik Tutum, Dijital Medya Risklerinden

Korumayı pozitif yönde etkilemektedir ($p<0,05$ $B=2,047$); Kişiler Arası Becerileri negatif yönde ($p<0,05$ $B=-4,164$); Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyumu negatif yönde ($p<0,05$ $B=-3,982$); Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri negatif yönde ($p<0,05$ $B=-4,509$); Sözel Açıklama Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-4,058$); Kendini Kontrol Etme Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-3,585$); Amaç Oluşturma Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-4,614$); Dinleme Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-4,668$); Görevleri Tamamlama Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-3,982$); Sonuçları Kabul Etme Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-4,265$) etkilemektedir.

Otoriter Tutum, Kişiler Arası Becerileri negatif yönde ($p<0,05$ $B=-10,989$); Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyumunu negatif yönde ($p<0,05$ $B=-10,569$); Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri negatif yönde ($p<0,05$ $B=-11,618$); Sözel Açıklama Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-10,611$); Kendini Kontrol Etme Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-8,986$); Amaç Oluşturma Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-12,114$); Dinleme Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-12,077$); Görevleri Tamamlama Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-10,500$); Sonuçları Kabul Etme Becerilerini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-11,139$) ve çocukların zeka düzeyini negatif yönde ($p<0,05$ $B=-60,400$) etkilemektedir.

Koruyucu Tutum, Kişiler Arası Becerileri pozitif yönde ($p<0,05$ $B=1,278$); Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyumunu pozitif yönde ($p<0,05$ $B=1,250$); Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri pozitif yönde ($p<0,05$ $B=1,414$); Kendini Kontrol Etme Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=1,231$); Amaç Oluşturma Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=1,364$); Dinleme Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=1,430$); Görevleri Tamamlama Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=1,217$); Sonuçları Kabul Etme Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=1,319$) etkilemektedir.

İzin Verici Tutum, Kişiler Arası Becerileri pozitif yönde ($p<0,05$ $B=11,160$); Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyumunu pozitif yönde ($p<0,05$ $B=10,850$); Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri pozitif yönde ($p<0,05$ $B=11,763$); Sözel Açıklama Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=10,973$); Kendini Kontrol Etme Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=8,793$); Amaç Oluşturma Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=12,304$); Dinleme Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=11,886$); Görevleri Tamamlama Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=10,304$); Sonuçları Kabul Etme Becerilerini pozitif yönde ($p<0,05$ $B=11,212$) etkilemektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Araştırma kapsamında nicel veriler elde edildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

4.2.1. Ebeveynlerin yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi. Araştırmada ebeveynlerle çocuklarının sosyal becerilerinin ve zaka düzeylerinin gelişimi için yaptıkları, teknoloji kullanımının çocuklara etkileri ve bu konudaki ihtiyaçları ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

4.2.1.1. Soru 7. Ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesi için neler yapmaktadır?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesi için neler yaptıkları sorulmuş ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82

Ebeveynlerin çocuklarının sosyal beceri gelişimlerini desteklemeye yönelik eylemleri

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Akranlar ile yapılan etkinlikler	Oyun oynama	V5, V11, V16, V20, V21, V22, V23, V24	8	33,3
	Zaman geçirme	V2, V5, V7, V8, V12, V14, V18, V19	8	33,3
Ebeveynlerden biri ile yapılan etkinlikler	Oyun oynama	V4, V7, V13, V21	4	16,67
	Anlatım yöntemi ile eğitim verme	V12, V19	2	8,13
	Yemek yapma	V11	1	4,16
	Bisiklet sürme	V11	1	4,16
	Videolar aracılığı ile eğitim verme	V3	1	4,16
Aile ile yapılan	Sohbet etme	V8, V15	2	8,13

etkinlikler	Parka gitme	V1, V6, V14	3	12,5
	Tarihi, turistik mekanlara gezi	V17, V18, V22	3	12,5
	Alışveriş merkezlerindeki aktivitelere katılma	V15, V24	2	8,13
	Ev ziyaretlerine katılma	V2, V14, V22	3	12,5
	Sinema ve tiyatroya gitme	V5	1	4,16
Formal Eğitim	Spor içerikli kurslar	V3, V6, V11, V17, V20, V22	6	25
	Satranç	V10, V13, V23	3	12,5
	Yabancı dil kursu	V7, V20	2	8,13
	Okul öncesi eğitim	V16	1	4,16
	Dans kursu	V3	1	4,16
	Müzik aleti eğitimi kursu	V11, V20	2	8,13
	Dans kursu	V3	1	4,16
Diğer	Teknoloji kullanımını sınırlandırmak	V16, V22	2	8,13
	Çocuğunun eğitimi için araştırma yapmak	V16	1	4,16

Ebeveynlere “Çocuğunuzun sosyal becerilerinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?”

sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için yaptığı etkinlikler “Akranlar ile yapılan etkinlikler”, “Ebeveynlerden biri ile yapılan etkinlikler”, “Aile ile yapılan etkinlikler”, “Formal eğitimler” ve “Diğer” şeklindedir. Çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesi için “Akranlar ile yapılan etkinlikler” kategorisinde “Oyun oynama” (n=8) ve “Zaman geçirme” (n=8) cevaplarının verildiği; “Ebeveynlerden biri ile yapılan etkinlikler” kategorisinde “Oyun oynama” (n=4), “Anlatım yöntemi ile eğitim verme” (n=2)

etkinliklerinin yapıldığı; “Aile ile yapılan etkinlikler” kategorisinde “Parka gitme” (n=3) ve “Tarihî, turistik mekanlara gezi” (n=3) etkinliklerinin yapıldığı; “Formal eğitimler” kategorisinde “Spor içerikli kurslar” (n=6) ve “Satranç” (n=3); “Diğer” kategorisinde ise “Teknoloji kullanımını sınırlandırmak” (n=2), “Çocuğunun eğitimi için araştırma yapmak” (n=1) cevaplarının verildiği görülmektedir.

Çocuklarının sosyal beceri gelişimini destekleyecek etkinlikleri ebeveynlerimizden bazıları şu şekilde ifade etmiştir:

V2: “Arkadaşlarıyla görüştürmeye çalışıyorum. Eve misafir geldiğinde onun adına konuşmak yerine onun da sohbete dahil olmasını sağlıyorum. Misafir geldiğinde, onlara kendini ifade etmesi gerektiğinde, kendim dahil olmamaya çalışıyorum, onun cevap vermesini sağlıyorum.”

V5: “Arkadaşlarıyla vakit geçirmesini sağlıyorum, ayrıca onu sinemaya ve tiyatroya götürmeye çalışıyorum. Fırsat bulduğumuzda da ailecek parka gidiyoruz ve onun dışarda oynamasını sağlıyorum.”

V11: “Çocuğumuzun sosyalleşmesi bizim için çok önemli bu nedenle onun birçok farklı aktiviteye katılmasını sağlamaya çalışıyoruz. Örneğin çocuğumuzu yaşlıları ile iletişim kursun diye futbol kursuna gönderiyoruz, müzik aletlerinden davul aldık onun da eğitimini alıyor, annesi ile birlikte yemek yapıyorlar, sofrayı hazırlıyorlar yine arkadaşları ile beraber bisiklet sürüyor, dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynuyor, bu aktivitelerin çocuğumuzun sosyalleşmesine katkı sağlayacağını düşünüyoruz.”

V12: “Arkadaş ortamı sağlıyoruz kalabalık ortamlar bugün ne yapalım diye sorarım plan yapmasını sağlarım böylelikle bana fikrini söyler birisinde veya bizden bir hediye alınca teşekkür etmesi gerektiğini saygılı olmasını vesaire gibi elimden geldikçe öğretmeye çalışıyorum.”

V16: “Yaşlıları ile sosyalleşsin diye onu kreşe gönderiyoruz. Ayrıca ben devamlı okuyorum, araştırıyorum ve öğrendiklerimi uygulamaya çalışıyorum. Çocuğumu yaşlılarıyla bir araya getirip, teknoloji kullanımını sınırlandırıyorum.”

4.2.1.2. Soru 8. Ebeveynlerin, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının sosyal beceri düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının sosyal beceri düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 83’te gösterilmiştir.

Tablo 83

Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının sosyal becerilerine etkileri ile ilgili görüşleri

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Olumsuz	Ortamdan soyutlamak	V1, V3, V13, V14, V15, V17	6	25
	Arkadaşları ile beraberken de iletişim kurmayıp teknolojik araçla ilgilenmek	V1, V12	2	8,13
	Sabırsızlaşmak	V2	1	4,16
	Dalgınlık	V2, V16	2	
	Kısa cümleler ile iletişim kurmak	V2	1	4,16
	İzlediği şiddet içerikli sahneleri tekrar etmek	V4, V8, V11	3	12,5
	İnsana ihtiyaç duymamak	V16, V24	2	8,13
	Kötü örnekleri görünce herkesin öyle olduğunu düşünmek	V5	1	4,16

	Agresifleşmek	V9, V10, V21	3	12,5
	Uygunsuz kelimeler kullanmak	V9, V21	2	8,13
	Hayati ihtiyaçlarını karşılamamak	V11	1	4,16
Olumlu	Arkadaşları ile beraber dijital oyunlar oynayıp sosyalleşmesine yardımcı olmak	V6, V23	2	8,13
	Kelime dağarcığını geliştirmek	V19, V23	2	8,13
	Telefonu olan kişilerle iletişime geçerek sosyalleşmesini sağlamak	V14	1	4,16
	Değer kazandıran çizgi filmleri izleyip uygulamak	V22	1	4,16
	İzlediği şeye göre değişiyor.	V5	1	4,16
	Etkilemiyor.	V18, V20	2	8,13

Ebeveynlere “Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının sosyal beceri düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde ebeveynlerin büyük bir kısmı çocuklarının teknolojik araç kullanılmasının sosyal becerilerini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. “Ortamdan soyutlanmak” (n=6), “Agresifleştirmek” (n=3), “İzlediği şiddet içerikli sahneleri tekrar etmek” (n=3) gibi olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarının teknolojik araç kullanmasının sosyal becerilerini olumlu etkilediğini düşünen ebeveynlerin belirttiği etkilerden bazılarının “Arkadaşları ile beraber dijital oyunlar oynayıp sosyalleşmesine yardımcı olmak” (n=2), “Kelime dağarcığını geliştirmek” (n=2) olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler arasında çocuklarının teknolojik araç kullanılmasının sosyal becerilerine etkisinin “İzlediği şeye göre değişiyor” (n=1) ve “Etkilemiyor” (n=2) olduğunu düşünenler de bulunmaktadır.

Çocuklarının teknolojik araç kullanılmasının sosyal becerilerine etkisinin “Olumsuz” olduğunu düşünen ebeveynlerden V2, “Bilgisayarla normalden fazla haşır neşir olduğunda, günlük hayatta dalgın, sabırsız ve kısa cümlelerle iletişim kurar halde olduğunu gözlemliyorum, bu da sosyal becerilerini olumsuz etkilediğini gösteriyor. Bu sebeple bir süredir zaman konusunda kısıtlama yapmaya başladık.” derken V1, “Çocukların sosyal becerilerini çok olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Çocuklar televizyon, telefon ya da bilgisayar ekranına bağlanıyor ve kimseyle iletişim kurmak istemiyorlar. Hatta çocuklar bir aradayken bile iletişim kurmuyorlar, çocukların birinin elinde telefon varsa hepsi sadece oradaki görüntüye bağlanıyor, konuşmayı, hayal kurup oyuncaklarla oynamayı, birbirleri ile eğlenmeyi unutuyorlar.” diyerek olumsuz etkilerini ifade etmiştir.

Çocuklarının teknolojik araç kullanılmasının sosyal becerilerine “Olumlu” etkileri olduğunu düşünen V7, “Yararlı çizgi filmler izliyor paylaşmayı daha iyi öğrendi çok dikkatli televizyonda okuduğumuz herşeyi günlük hayatta görünce tepki veriyor hatırlıyor aynı Pepe gibi herşeyi arkadaşlarına açıklayarak anlatıyor öğretmeni de çok bilinçli olduğunu söylüyor.” derken V14, “Teknolojik araçlar sosyalleşmesine engel olacak düzeyde değil. Aksine elinde telefon olan kişilerle çok çabuk iletişim kuruyor, daha çok sosyalleşiyor. Normalde ilgilenmediği birinin telefonu ortaya çıkınca durum değişiyor, hemen gidip arkadaş oluyor. Bazen kötü niyetli kişilerin bunu kullanabileceğini düşünüyorum. Dikkatini verdiği bir videoyu veya oyunu takip ederken dışarıyla ilişkisi yokmuş gibi oluyor ama öyle bir trans halini fark edince hemen etkileşime giriyorum.” diyerek çocuğu üzerindeki etkileri ifade etmiştir.

Çocuğunun teknolojik araç kullanılmasının sosyal becerilerine etkisinin “İzlediği şeye göre değişiyor” olduğunu düşünen V5, “Hem iyi hem kötü etkiliyor aslında. Bazı eğitici şeyler seyrediyor, o zaman gayet faydalı şeyler öğreniyor. Ama bazen zararlı içerikler izleyip olumsuz etkileniyor, örneğin benim kızım mesela televizyonda Elif adında bir dizi var, Kanal

7’de oynuyor, kızım onu internetten bulup seyrediyor. O dizide anne üveymiş ve kızına kötü davranıyormuş, şu an kızım beni kötü anne gibi görüp, kötü davranıyor.” şeklinde kendini ifade etmiştir.

4.2.1.3. Soru 9. Ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesi için neler yapmaktadır?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesi için neler yaptıkları sorulmuş ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 84’te gösterilmiştir.

Tablo 84

Ebeveynlerin çocuklarının zeka gelişimlerini desteklemeye yönelik eylemleri

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
	Zeka oyunları	V1, V7, V8, V9, V12, V16, V18, V19, V20, V21, V24	11	45,83
	Bulmacalar	V3, V6, V11, V12, V17, V21, V23	7	29,16
	Dikkat geliştirme setleri	V2,V3,V5,V17	4	16,67
Materyal kullanımı	Hikaye ve masal kitapları	V2, V4, V24, V6, V7, V8, V12, V14, V15, V18, V20,	11	45,83
	Yup seti	V1	1	4,16
	Zekare seti	V1	1	4,16
	Lego	V6	1	4,16
	Matematik etkinlikleri	V9, V10	2	8,13
	Bilmeceler	V15	1	4,16
Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Yöntem kullanımı	Deney	V14, V22	2	8,13
	Rol oynama	V18, V22	2	8,13
	Resim	V12	1	4,16

	Beyin Fırtınası	V19	1	4,16
	Gezi	V17, V18, V22	3	12,5
	Spor eğitimi	V3, V6, V11, V17, V20, V22	6	25
	Satranç	V10, V12, V23	3	12,5
Formal	Yabancı dil kursu	V7, V20	2	8,13
Eğitim	Okul öncesi eğitim	V16, V22	2	8,13
	Dans kursu	V3	1	4,16
	Müzik aleti eğitimi kursu	V20	1	4,16
Sorumluluk	Ev işleri yaptırma	V1, V8, V14, V20	4	16,67
verme	Küçük alışverişler yaptırma	V11	1	4,16
	Herhangi bir şey yaptırmıyorum.	V13	2	8,13

Ebeveynlere “Ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesi için neler yapmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesini “Materyal kullanımı” ile sağladıklarını, bunu da en çok “Zeka oyunları” (n=11) ve “Hikaye ve masal kitapları” (n=11) kullanarak yaptıklarını belirtmişlerdir. “Yöntem kullanımı” ile erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesini sağlayan ebeveynlerin en çok “Gezi” (n=3), “Deney” (n=2) ve “Rol yapma” (n=2) yöntemlerini kullanmakta oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin “Formal eğitim” yoluyla erken çocukluk dönemindeki çocuklarının “Spor eğitimi” (n=6) ve “Satranç” (n=3) kursları ile zeka düzeylerinin gelişmesini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesi için “Ev işleri yapmak” (n=4) gibi “sorumluluklar” verdiğini söyleyen ebeveynler olduğu görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesi için “Herhangi bir şey yaptırmıyorum” (n=1) şeklinde cevaplayan ebeveynler de bulunmaktadır.

Çocuklarının zeka gelişimini destekleyecek etkinlikleri ebeveynlerimizden bazıları şu şekilde ifade etmiştir:

V14: “Çocuğumun zeka gelişimi için onunla oyunlar oynuyorum, beraber kitap okuyoruz, birbirimize masal anlatıyoruz, deneyler ve etkinlikler yapıyoruz. Günlük hayatta yaptığımız işleri fark ettirmeye çalışıyorum. Mesela çamaşırları toplayınca çoraplarını eşleştirmesini istemek, bulaşık makinesinden kaşık, çatal vb çıkarınca onları benzerlerinin yanına koymasını istemek vb. sorumlulukların da zeka gelişimine faydası olacağını düşünüyorum.”

V1: “Çocuğumun zeka gelişimine yardımcı olmak için Zekare, Yup gibi setleri kullanıyorum. El becerisinin gelişmesi için faaliyetler yaptırıyorum, ev işlerine yardım etmesini sağlıyorum, yapabileceğini düşündüğü şeyleri denemesi için fırsat tanıyorum ayrıca zeka oyunlarını oynatıyorum.”

V19: “Öncelikle bol bol akıl-zeka oyunları oynatıyorum, karşılaştığımız sorunlarda çözüm üretmesini sağlamak, çözüm arayışında bulunmaya sevk etmek, önceki olumlu/olumsuz tecrübelerini hatırlamasını sağlamak, beyin fırtınası yapmaya imkan sağlamak gibi”

V16: “Çocuğumu kreşe gönderiyorum, oradaki faaliyetler onu her yönden geliştiriyor. Birlikte bol bol kitap okuyoruz, etkinlik kitaplarını yapıyoruz, birlikte zeka oyunları alıyor ve satranç, numbers, mangala, kızma birader, tombala gibi oyunlar oynuyoruz.”

V18: “Kitap okuyoruz, akıl oyunları oynuyoruz, atasözü ve deyimlerin anlamlarını tartışıyoruz. Masalları canlandırıyor, bir rolü her seferinde başka kişi oynuyor.”

V22: “Zekanın genetik olan kısmının yüzdelik olarak daha fazla olduğunu düşünüyorum. Bunun gelişimi içinse iyi bir eğitim ortamının yanında özellikle doğa ile iç içe olmasını sağlayıp farklı etkinlikler yapmasını sağlıyoruz. Özellikle hayal gücünü geliştirici etkinliklere fazlasıyla yöneliyoruz.” diyerek zeka gelişiminde genetik etkisi fazla olduğunu

söylediği halde etkinlik yapmaya devam ederken V13, “Ben zekanın genetik olduğunu düşünüyorum, bir çocuk zeki ise zekidir, zeki değilse onu zeki yapmak için yapacak bir şey yok. O yüzden hiçbir şey yapmıyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

4.2.1.4. Soru 10. Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının zeka düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının zeka düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85

Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçların kullanımının zeka düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Olumsuz	Düşünme becerilerini azaltmak	V1, V4, V11, V12, V14, V18, V21	7	29,16
	Odaklanamamak	V8, V10, V12, V18, V24	5	20,83
	Problem çözme becerilerini azaltmak	V1, V11	2	8,13
	Yaratıcılığını azaltmak	V16	1	4,16
	Unutkanlık	V21	1	4,16
Olumlu	Yeni kelimeler öğretip, dil gelişimini hızlandırmak	V14, V19	2	8,13
	Hafızasını geliştirmek	V7, V20, V22	3	12,5
	Farklı konular üzerine düşünmesini sağlamak.	V3, V14, V20, V23	4	16,67
	Yabancı dil öğrenmek	V7, V20, V22	3	12,5

	Matematik becerilerini geliştirmek	V10, V17	2	8,13
	Görsel zekasını geliştirmek	Ö20	1	4,16
Hem olumlu hem olumsuz	Olumlu ama fazla zaman geçirirse	V3, V14	2	8,13
	Yaptığı aktiviteye göre hem olumlu hem olumsuz	V10, V17, V14	3	12,5
Etkilemiyor		V5, V6, V13	3	12,5
Bilmiyorum		V2	1	4,16

Ebeveynlere “Teknolojik araçların kullanımının çocuğunuzun zeka düzeyini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin cevapları incelendiğinde ebeveynlerin büyük çoğunluğunun teknolojik araç kullanımının çocuklarının zeka düzeylerini olumsuz etkilediğini düşündüğü görülmektedir. Ebeveynler, teknolojik araç kullanımının “Düşünme becerilerini azaltmak” (n=7) ve “Odaklanamamak” (n=5) gibi olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin bir kısmı ise teknolojik araç kullanımının çocuklarının zekaa düzeylerini olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Bu ebeveynler, teknolojik araç kullanımının “Farklı konular üzerine düşünmesini sağlamak” (n=4), “Hafızasını geliştirmek” (n=3) ve “Yabancı dil öğretmek” (n=3) “ gibi olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin bir kısmı ise teknolojik araç kullanımının çocuklarının zeka düzeylerini hem olumlu hem olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. Teknolojik araç kullanımı ile ilgili ebeveynlerin “Yaptığı aktiviteye göre hem olumlu hem olumsuz” (n=3), “Olumlu ama fazla zaman geçirirse olumsuz” (n=2) gibi hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler arasında teknolojik araç kullanımının çocuklarının zeka düzeyine etkisi ile ilgili “Etkilemiyor” (n=3) ve “Bilmiyorum” (n=1) şeklinde cevaplar verenlerin olduğu görülmektedir.

Çocuklarının teknolojik araç kullanılmasının zeka düzeylerine etkisinin “Olumsuz” olduğunu düşünen ebeveynlerden V11, “Ben çocuğumu gözlemlediğimde olumsuz etkileri olduğunu düşünüyorum, Tablet ya da telefonda dövüş oyunları oynuyor ve oynadığı oyundaki şiddet içerikli davranışları gerçek hayatta da uygulamak istiyor hatta bu denemelerini bazen benimle yapmak istiyor.” derken V1 ise “Bence olumsuz etkiliyor, çocuğumun düşünme becerisinin azaldığını hissediyorum ayrıca teknolojik araçlarda her şeyi bir tuşla halleden çocuk gerçek hayatta karşılaştığı problemler de kolayca hallolsun istiyor, kendisi uğraşmak, çözüm üretmek istemiyor.” şeklinde olumsuz etkilerini ifade etmektedir.

Çocuklarının teknolojik araç kullanılmasının zeka düzeylerine etkisinin “Olumlu” olduğunu düşünen ebeveynlerden V20, “Ben çocuğumu olumlu etkilediğini düşünüyorum çünkü İngilizce öğrenmeye başladı böylece yabancı dil gelişiyor, ayrıca belgesel izlemeyi çok seviyor. Ayrıca çok fazla görsele ulaşabildiği için ben görsel zekasının da geliştiğini düşünüyorum.” derken V14, “Gün içinde evde konuştuğumuz kısır Türkçe’nin ötesinde bir dil kullanımına maruz kaldığı için özellikle dil gelişimine olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Ayrıca çok farklı konular hakkında da bilgi sahibi olabiliyor. Örneğin TRT çocuktaki 64 Kare Ülkesi çizgi filmi ile birlikte satrançla tanıştı ve sağlam bir satranç oyuncusu olma yolunda ilerliyor. Normalde aklıma bile gelmezdi ona bu yaşta satranç oynatmak. Ama televizyon sayesinde farklı konular üzerinde düşünüp yeni şeyler öğreniyor.” diyerek olumlu etkilerini ifade etmişlerdir.

Çocuklarının teknolojik araç kullanılmasının zeka düzeylerine etkisinin “Hem olumlu hem olumsuz” etkileri olduğunu düşünen ebeveynlerden V10, “Ben çocuğum üzerinde hem olumlu, hem de olumsuz yönleri olduğunu düşünüyorum. Öneğin matematik ile ilgili toplama, çıkarma gibi işlemlerin alıştırmalarını yapmak için kullandığında olumlu etkiliyor. Çizgi film falan izlediğinde dünyayla ilişkisi kesiliyor gibi oluyor ve olumsuz etkileniyor.” derken V3,

“Mental up gibi uygulamaları kullandığında olumlu bir çok etkisi olmasına rağmen aşırı ilgilendiği zamanlarda olumsuz etkileri de oluyor, bu sebepten 30 dakikadan fazla kullandırmıyorum ve sürekli takipte kalıyorum, olumsuz etkilerini azaltmak için ne izliyor ya da hangi oyunu oynuyor kontrol etmeye çalışıyorum.” diyerek etkilerini ifade etmiştir.

4.2.1.5. Soru 11. Ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocuklarına hangi durumda / zamanda dijital medya araçlarını kullanması konusunda yönlendirmektedir?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarına hangi durumda / zamanda dijital medya araçlarını kullanması konusunda yönlendirdikleri soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 86’da verilmiştir.

Tablo 86

Ebeveynlerin, çocuklarına teknolojik araçları kullanmasına izin verdiği durumlar

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	F	%
	İşim olduğunda	V2, V4, V8, V11, V14, V20, V21	7	29,16
Ebeveynnin	Sessiz olmasını istediğimde	V4, V11	2	8,13
kendi isteklerini	Ağlamaması için	V11, V15	2	8,13
gerçekleştirmesi	Çocuğa uygun olmayan	V1	1	4,16
için	televizyon programı izlerken			
	Dinlenmek istediğimde	V8	1	4,16
	Yolculuk yaparken	V11	1	4,16
	Yemek yediğinde	V9, V13, V19	3	12,5
Pekiştireç olarak	Sorumluluğunu yerine getirdiğinde	V13, V19	2	8,13
Belirli	Hafta sonları	V18, V22	2	8,13
zamanlarda	Akşamları	V22	1	4,16

Eğitim amacıyla	Eğitim videoları izlemesi için	V2, V17, V10, V18, V23	5	20,83
	Yabancı dil öğrenmesi için	V7, V20, V10	2	8,13
	Satranç oynaması için	V10	1	4,16
Çocuk	Canı sıkıldığında	V3, V5, V6, V7, V15	5	20,83
istediğinde	Kullanmak istediğinde	V2, V10, V16, V24	3	12,5

Ebeveynlere “Çocuğunuzun hangi durumlarda teknolojik araçları kullanmasına izin veriyorsunuz?” sorusunu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruyu “Ebeveynnin kendi isteklerini gerçekleştirmesi için”, “Pekiştireç olarak”, “Belirli zamanlarda”, “Eğitim amacıyla” ve “Çocuk istediğinde” şeklinde cevapladığı görülmektedir. Ebeveynlerin teknolojik araçları “Ebeveynnin kendi isteklerini gerçekleştirmesi için” temasında “İşim olduğunda” (n=7) , “Sessiz olmasını istediğinde” (n=2), “Ağlamaması için” (n=2) gibi nedenlerden dolayı izin verdiği görülmektedir. Ebeveynlerin teknolojik araçları “Yemek yediğinde” (n=3) ya da “Sorumluluğunu yerine getirdiğinde” (n=2) gibi “Pekiştireç olarak” “Hafta sonları” (n=2) gibi “Belirli zamanlarda” çocuğuna kullandığı görülmektedir. Ebeveynlerin “Eğitim amacıyla” “Eğitici videolar izlemesi için (n=5) ve “Yabancı dil öğrenmesi için” (n=3) gibi nedenlerle de çocuklarına teknolojik araçları kullandıkları görülmektedir. Ebeveynlerin, çocukların teknolojik araçların kullanımını “Canı sıkıldığında” (n=5), “Kullanmak istediğinde” (n=4) gibi “Çocuk istediğinde” kullanma izni veren ebeveynlerin de olduğu görülmektedir.

Çocuklarına teknolojik aletleri “Ebeveynnin kendi isteklerini gerçekleştirmesi için” kullanmasına izin verdiğini belirten ebeveynlerden V11, “Genellikle yolculuk esnasında sıkılmasın diye veriyorum, etrafta oynayacak bir şey yoksa ve beni rahatsız ediyorsa, ya da işim olduğunda çocuğumun teknolojik araçları kullanmasına izin veriyorum.” derken V21,

“Genelde çok işim olduğunda teknolojik aletleri vererek çocuğumun işimi yapmasını engellememesini sağlıyorum.” diyerek nedenleri açıklamıştır.

Çocuklarına teknolojik aletleri “Pekiştireç olarak” kullanmasına izin verdiğini belirten ebeveynlerden V19, “Genellikle ona verdiğim bir sorumluluğu yerine getirdiğinde ya da yemek yediğinde ödül olarak veriyorum, başka türlü yapmayacağı şeyleri ödül tablet ya da telefon olduğunda yapabiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Çocuklarına teknolojik aletleri “Belirli zamanlarda” kullanmasına izin verdiğini belirten ebeveynlerden V22, “Daha çok hafta sonları ya da akşamları kullanmalarına izin veriyoruz, onun dışında teknolojik araç kullanmıyor.” demiştir.

Çocuklarına teknolojik aletleri “Eğitim amacıyla” kullanmasına izin verdiğini belirten ebeveynlerden V10, “Çocuğum teknolojik aletleri genelde satranç oynamak, yabancı dil öğrenmek ya da eğitim videoları izlemek gibi yararlı nedenlerle kullanıyor ben de o yüzden kullanmak istediğinde izin veriyorum.” diye cevaplamıştır.

Çocuklarına teknolojik aletleri “Çocuk istediğinde” kullanmasına izin verdiğini belirten ebeveynlerden V2, “Günlük kullanım süresi içinde çocuğum istediği zaman belirlediğimiz youtuberları izleyip, oyunlarını oynayabilir. Bunun dışında bazen ebeveynlerin yoğun olduğu günlerde bu saat sınırlamasını geçebiliyoruz ve daha günlük kullanım süresini geçmesine izin veriyoruz.” derken V5, “Büyük şehirlerde çocuklar pek dışarı çıkamıyor, evde de çok sıkılıyorlar ve dolayısıyla güzel vakit geçirmek istiyorlar, bu nedenle günün 2 saatini aralıklarla tablet ya da telefonla geçirmelerine izin veriyorum.” demiş, V16 ise “Çocuğum kullanmak istediğinde ona izin veriyorum ama günde iki kez 20 dakika olmasına özen gösteriyorum. Çocuğuma teknolojik aleti verdiğimizde hemen alarm kuruyoruz, telefon alarmıyla süreyi kontrol ediyoruz, çocuğumda alarm çalınca hemen bırakıyor.” şeklinde cevap vermiştir.

4.2.1.6. Soru 12. Ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları hangi amaçlarla kullandığını düşünmektedirler?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları hangi amaçlarla kullandığını düşündükleri soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87

Ebeveynlere göre çocuklarının teknolojik araçları kullanma amaçları

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Eğlence amaçlı	Oyun oynamak	V1, V2, V3, V6, V8, V9, V11, V13, V14, V16, V17, V19, V20, V21, V22, V23 V24	17	70,83
	Video izlemek	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V8, V11, V13, V16, V18, V19, V23	13	54,16
	Çizgi film izlemek	V2, V3, V7, V8, V9, V10, V12, V15, V21, V23	10	41,66
Eğitim amaçlı	Yeni bilgiler öğrenmek	V2, V11, V17, V18, V22, V23	6	25
	Zekaoyunları	V7, V10, V12, V20	4	16,67

Ebeveynlere “Çocuğunuz teknolojik araçları hangi amaçlarla kullanmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin cevapları incelendiğinde çocukların teknolojik araçları “Eğlence amaçlı” ve “Eğitim amaçlı” kullandığı belirlenmiştir. Çocukların “Eğlence amaçlı” teknolojik araç kullanımı en çok “Oyun oynamak” (n=17) ve “Video izlemek” (n=13) gibi amaçlarla, “Eğitim amaçlı” teknolojik araç kullanımında ise çocukların “Yeni bilgiler öğrenmek” (n=6) ve “Zeka oyunları” (n=4) gibi amaçlarla teknolojik araçları kullandıkları görülmektedir.

Çocuklarının teknolojik araçları kullanma amaçlarını ebeveynlerden V19, “Bizlerle zaman geçirirken bazen sıkılabiliyor ve aklına oyun oynamak geldiğinde teknolojik araçları kullanıyor ya da video izlemek amacı ile de kullanıyor.” derken V7, “Günde yarım saat

televizyon izlemek için vakti oluyor, ayrıca her gün yaklaşık 20 dakika mental up kullanıyor sadece onun dışında teknolojik araçları kullanma izni yok.” şeklinde cevap vermiş, V8, “Çocuğum teknolojik araçları Youtube’dan video izlemek veya çizgi film izlemek için kullanır ya da tablette sevdiği oyunlar var onları oynayarak zaman geçirir.” demiştir; V2, “Çocuğum teknolojik aletleri genelde oyun oynamak, YouTube izlemek ve resim tekniklerini öğrenmek için kullanıyor.” cevabını verirken V12 ise “Genelde çizgi film izlemek, zeka sorularını çözmek ve zeka oyunları oynamak amacıyla kullanıyor çocuğum.” şeklinde cevaplamıştır.

4.2.1.7. Soru 13. Ebeveynlerin, erken çocukluk dönemindeki çocukları, hangi video kanallarını takip etmektedir?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının, hangi video kanallarını takip ettikleri soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 88’de verildi.

Tablo 88

Ebeveynlerine göre erken çocukluk dönemindeki çocukların en çok takip ettiği video kanalları

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Dizi	Sihirli Annem	V5, V11	2	8,13
	Elif	V3	1	4,16
	Selena	V11	1	4,16
Çizgifilm	Pepe	V5, V10, V18	3	12,5
	Kral Şakir	V18	1	4,16
	Adisebaba	V8	1	4,16
	Küçük Otobüs Toya	V12	1	4,16
	Örümcek Adam	V13	1	4,16
	Batman	V13	1	4,16
	Venom	V13	1	4,16

	Bulmaca Kulesi	V19	1	4,16
	İstanbul Muhafızları	V19	1	4,16
	Rafadan Tayfa	V10, V19, V21	3	12,5
	Elsa	V1	1	4,16
	Kayu	V9, V21	2	8,13
Video İçeriğine Göre İzleme	Hayvan Videoları	V3	1	4,16
	Sürpriz Yumurta Videoları	V3, V4	2	8,13
	Oyun Hamuru Videoları	V4	1	4,16
	Slime Videoları	V21	1	4,16
	Lol Bebek Videoları	V21	1	4,16
Dijital Oyun Videoları	Ümidi	V23	1	4,16
	Harika Panda	V6	1	4,16
	Sese Gel Çocuk	V6, V11	2	8,13
	Sesegel/Hasan Mustan	V23	1	4,16
	Gereksiz Oda/Emre Can	V23	1	4,16
	Oyun Delisi	V2	1	4,16
Yetişkin Youtuber videoları	Orkun Işıtmak	V2	1	4,16
	Yap Yap Kanalı	V2	1	4,16
Çocuk Youtuber videoları	Fındık Ailesi"	V8	1	4,16
	Hayal Ailesi	V8	1	4,16
Yabancı Dil Eğitim Videoları	Coilbook Turkey	V12	1	4,16
	Dreamenglish	V22	1	4,16
		V1, V7, V9, V10,		
Herhangi bir kanal takip etmiyor.		V14, V15, V16, V17, V20, V24,	10	41,66

Ebeveynlere “Çocuğunuzun izlediği video kanallarına 3 örnek verir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Çocukları “Dizi” izleyenlerin en çok “Sihirli Annem” (n=2) dizisini izledikleri, “Çizgi Film” izleyen çocukların ise en çok “Pepe” (n=3) ve “Rafadan Tayfa” (n=3) kanallarını takip ettiği belirlenmiştir. Bazı çocuklar ise video kanalı takip etmek yerine benzer içerikli videoları farklı kanallardan izlemektedir, “Video İçeriğine Göre İzleme” yapan çocukların en çok “Sürpriz yumurta videoları” (n=2) paylaşan kanalları takip ettikleri belirlenmiştir. “Dijital oyun kanalları” takip eden çocukların en çok “Sese gel çocuk” (n=2) kanalını takip ettikleri belirlenmiştir. Çocukların ayrıca “Yetişkin Youtuber videoları”, “Çocuk Youtuber videoları”, “Yabancı Dil Eğitim Videoları” yayınlayan kanalları takip ettiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde “Herhangi bir kanal takip etmiyor.” (n=10) diye cevap veren ebeveynlerin de az sayıda olmadığı görülmektedir.

Çocuklarının izlediği video kanalları ile ilgili ebeveynlerden bazıları şunları söylemişlerdir:

V14: “Artık çocuğum YouTube izleyemiyor çünkü yasak. Eskiden şekiller, el yıkama, beze bay bay gibi eğitici videolar izletiyordum önceden çocuğuma bir ara ama o kanaldan araba yarışlarına ulaştı. Daha üç yaşına girmeden araba videoları benzeri sarı tren videolarının müptelası oldu. Biz de bu halini görünce çok tehlikeli olduğunu düşündüğümüz için tamamen yasakladık doğru mu yanlış mı yaptık hala bilmiyorum.”

V19: “Onaylamadığım videolara kolay erişim sağladığı için YouTube telefonda ya da tablette yüklü değil. Safari üzerinden Youtube videolarını izleyebiliyor. Bulmaca kulesi, İstanbul Muhafızları, Rafadan Tayfa videolarını internet çubuğuna ben yazıyorum ve böylece izleyebiliyor.”

V5: “Şu an için takip ettiği belli bir kanal yok ama Barbie, Pepe, Elif ve Sihirli Annem dizilerini seyrediyor Youtube üzerinden, artık televizyondan hiç çizgi film seyretmiyor.”

V3: “Abone olduğu kanal yok aslında ama sürekli izlediği hayvan videoları ve sürpriz yumurtalar diye izlediği videolar var.”

V22: “Çocuğum daha çok kidswonder.com, dreamenglish.com gibi sitelerin videolarını izliyor Youtube üzerinden ve yabancı dilini geliştirmek için kullanıyor”

V13: “Çocuğum daha çok Kral Şakir, Tayo, İtfaiye arabası ile renkleri öğrenme gibi videoları izliyor.”

4.2.1.8. Soru 14. Ebeveynlerine göre erken çocukluk dönemindeki çocukları, en çok hangi dijital oyunları oynamaktadır?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının, en çok hangi dijital oyunları oynadığı soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 89’da verildi.

Tablo 89

Ebeveynlerine göre erken çocukluk dönemindeki çocuklarının en çok oynadıkları dijital oyunlar

Tema	Kategori	Kod	Ebeveyn Kodu	Kod		Tema	
				f	%	f	%
Çocuğun Yaş Grubuna Uygun Olduğu Belirtilen Oyunlar	4+	Samsung Kids	V1	1	4,16	16	66,66
		Home-Croca					
		Redball	V23	1	4,16		
		Fifa Mobile	V11, V16, V23,	3	12,5		
		Dream League	V23	1	4,16		
		Soccer					
		Dream Hospital-	V3	1	4,16		
		Doktor Oyunu					
		Candy Crush	V3, V14	2	8,13		
Tek Boynuzlu	V3	1	4,16				

At/Yiyecek-İçecek						
		TRT Rafadan	V19, V24	2	8,13	
		Tayfa Tornet				
		Angry Birds	V19, V24	2	8,13	
		TRT Çocuk	V6	1	4,16	
		Mental Up	V17, V18, V20	3		
		Konuşan Ginger	V8	1	4,16	
		Konuşan Panda				
		Mo	V8	1	4,16	
		Satranç	V10	1	4,16	
		Masha And The				
		Bear	V12	1	4,16	
		Lep's World	V12	1	4,16	
		Roll The Ball	V18	1	4,16	
		Ball Racer	V19	1	4,16	
		Laberinto Magico				
		Virtual Reality	V19	1	4,16	
		Lingokids	V20	1	4,16	
		Toca Builders	V22	1	4,16	
		Draw Your Game	V22	1	4,16	
		Pixelart	V22	1	4,16	
		Train Driver	V14	1	4,16	
Çocuğun Yaş		Clush Royale	V2, V11	2	8,13	
Grubuna Uygun	9+	Brawl Stars	V6	1	4,16	10 41,66
Olmadığı		Minercraft	V9, V13	2	8,13	

Belirtilen oyunlar	Minion Rush	V24	1	4,16		
	Subway Surfers	V12, V18	2	8,13		
12+	Fortnite	V2, V16	2	8,13		
	Roblox	V9	1	4,16		
	PubG	V2, V11, V13	3	12,5		
17+	Grand Theft Auto: San Andres	V13, V16	2	8,13		
Oyun oynamıyor		V4, V15	2	8,13	2	8,13

Ebeveynlere “Erken çocukluk dönemindeki çocuğunuz, en çok hangi dijital oyunları oynamaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin cevapları incelendiğinde çocukların büyük bir kısmının (n=16) sağlayıcıların uygulama marketlerine dijital oyunları yüklerken belirttikleri yaş gruplarının çocukların içinde bulunduğu yaş grubuna uygun olan oyunları oynadığı, çocukların bir kısmının (n=10) ise çocukların içinde bulunduğu yaş grubunun üstündeki bireyler için hazırlanmış oyunları oynadıkları, çocukların küçük bir kısmının (n=2) ise dijital oyun oynamadığı belirlenmiştir. Çocuğun yaş grubuna uygun olduğu belirtilen oyunlarda “4+” kategorisinde en çok kullanılan oyunun “Fifa Mobile” (n=3) ve “Mental Up” (n=3) olduğu belirlenmiştir. Çocuğun yaş grubuna uygun olmayan oyunlarda “9+” kategorisinde en çok kullanılan oyunun “Clash Royale” (n=2) , “Minecraft” (n=2), “Subway Surfers” (n=2) olduğu; “12+” kategorisinde “Fortnite” (n=2) olduğu; “17+” kategorisinde “PubG” (n=3) olduğu belirlenmiştir. Çocuğun yaş grubuna uygun olmadığı belirtilen oyunları oynayan ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetleri incelendiğinde tamamının erkek olduğu görülmektedir. Çocuğunun dijital oyunları oynamadığını söyleyen ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetleri incelendiğinde tamamının kız olduğu görülmektedir.

Çocuklarının oynadığı dijital oyunlar ile ilgili ebeveynlerden bazıları şunları söylemişlerdir: V6, “Benim çocuğum daha çok TRT çocuk sitesinde oyunlar var onları

oynuyor ayrıca Brawl Stars oyunlarını oynuyor.” V18, “Oğlum, Subway surf, Mental up ve Roll the ball oyunlarını çok oynuyor genelde.” V21, “Çocuğum bebek giydirme, boyama ve balon patlatma oyunlarını çok sevip, onları oynuyor.” V22, “Toca Builder, Draw Your Game ve Pixelart oyunlarını oynuyor benim kızım.”

Ebeveynlerin, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının en çok oynadıkları dijital oyunlar ile ilgili cevapları incelendiğinde, çocukların oynadıkları oyunların türleri Tablo 90’da verilmiştir.

Tablo 90

Ebeveynlerine göre erken çocukluk dönemindeki çocuklarının en çok oynadıkları dijital oyunların türleri

Kategori	Kod	f	%
Kodlama	Samsung Kids Home-Croca	1	4,16
Spor	Fifa Mobile, Dream League Soccer	2	8,13
Gündelik	Redball, Ball Racer, Draw Your Game, Brawl Stars, Subway Surfers	5	20,83
Macera	Fornite, Roblox, Grand Theft Auto: San Andres	3	12,5
Strateji	PubG, Satranç, Clush Royale, PubG	4	16,67
Rol Yapma Oyunu	Tek Boynuzlu At/Yiyecek-İçecek, Dream Hospital-Doktor	3	12,5
Aile	TRT Rafadan Tayfa Tornet, TRT Çocuk, Minion Rush	3	12,5
Bulmaca	Candy Crush, Angry Birds	2	8,13
Eğitim	Mental Up, Masha And The Bear, Lingokids, Toca Builders	4	16,67
Simülasyon	Mineraft, Train Driver	2	8,13
Aksiyon	Lep’s World,	1	4,16
Masa	Roll The Ball, Pixelart	2	8,13

Ebeveynlerine göre erken çocukluk dönemindeki çocuklarının en çok oynadıkları dijital oyunların frekansları, sağlayıcıların uygulama marketlerine dijital oyunları yüklerken belirttikleri kategorilere göre incelendiğinde en çok “Gündelik” (n=5) kategorisindeki oyunların, sonrasında ise “Strateji” (n=4), “Eğitim” (n=4) , “Macera” (n=3), “Aile” (n=3), ve “Rol yapma” (n=3) türündeki oyunların oynandığı görülmektedir.

4.2.1.9. Soru 15. Ebeveynler, teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde erken çocukluk dönemindeki çocukları nasıl davranmaktadır?

Ebeveynlere, teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde erken çocukluk dönemindeki çocuklarının nasıl davrandığı soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 91’de verildi.

Tablo 91

Ebeveynler, teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde çocuklarının davranışları

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Tepki gösterip, kabul etmek istememek	Sinirlenmek	V1, V10, V13, V16, V23	5	20,83
	Ağlamak	V5, V6, V14, V17	4	16,67
	Öfke nöbeti geçirmek	V11, V12	2	8,13
	Kusmak	V12	1	4,16
Tepki gösterip sonra kabullenmek	Zaman isteyip, o süre de bitince getirmek	V15, V19, V21	3	12,5
	İkna etmeye çalışıp, yine olmazsa kabullenmek zorunda kalmak	V18	1	4,16

	Kızıp sonra kabullenmek	V4, V7, V9, V24	4	16,67
Tepki	Sorun çıkarmadan durumu kabul	V2, V3, V8, V20,	5	20,83
göstermeden	etmek	V22		
kabullenmek	Süresi dolduğunda bırakmak	V16, V23	1	4,16

Ebeveynlere “Ebeveynler teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde erken çocukluk dönemindeki çocukları nasıl davranmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya verdiği cevapların “Tepki gösterip, kabul etmek istememek”, “Tepki gösterip sonra kabullenmek”, “Tepki göstermeden kabullenmek” şeklinde 3 kategoride toplandığı belirlenmiştir. Ebeveynlerden teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde “Tepki gösterip kabul etmek istememek” kategorisine giren cevapları veren ebeveynler çocuklarının en çok “Sinirlenmek” (n=5) ve “Ağlamak” (n=5) gibi tepkiler verdiğini belirtmişlerdir. Ebeveynlerden teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde “Tepki gösterip sonra kabullenmek” cevabını verenlerin en çok “Kızıp sonra kabullenmek” (n=4) ve “Zaman isteyip o süre de bitince getirmek” (n=3) şeklinde tepki verdiği görülmektedir. Ebeveynlerden teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde “Tepki göstermeden kabullenmek” cevabını verenlerin “Sorun çıkarmadan durumu kabul etmek” (n=5) gibi cevaplar verdikleri görülmektedir.

Ebeveynlerden teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde “Tepki gösterip kabul etmek, istememek” kategorisine giren cevapları veren ebeveynlerden V11, “Çocuğum tablet ya da telefonla oyun oynarken ondan kapatmasını istediğimde ya da elinden almak istediğimde öfke krizine giriyor ve asla kapatmak istemiyor.” derken V10, “Bu konuda gerçekten çok sorun yaşıyoruz, hep tablet ve telefonda oyun oynayayım ya da bir şeyler izleyeyim istiyor, biz ondan bu araçları

bırakmasını istediğimizde ise çok sinirleniyor ve bize bağırmaya başlıyor.” diye durumu belirtmektedir, V12, “Tablet ya da telefon çocuğumun elinde iken almak gerçekten çok zor oluyor, hemen öfke krizine girip kusmaya başlıyor.” cevabını verirken V16 ise “Süre sınırlamasını düzenli uygularsak aslında çok tepki vermiyor, ancak işlerimiz olduğunda ya da değişken yaşam koşulları nedeniyle nedeniyle ona verdiğimiz süreyi bir kez ihlal edebildiğinde bir süre sonra sinirlenip, hırçınlaşıyor ve sınır denemeleri yapmaya başlıyor.” şeklinde cevap vermiştir.

Ebeveynlerden teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde “Tepki gösterip sonra kabullenmek” kategorisine giren cevapları veren ebeveynlerden V4, “Çocuğumdan telefon, tablet ya da telefonu bana vermesini istediğimde ilk olarak kızıyor, ben de yeteri kadar kullandığını, biraz da kardeşi ile oynaması gerektiğini açıklıyorum, o da açıklamamdan sonra durumu kabul ediyor ve daha sonra kardeşi ile oyuncaklarla oyun oynuyorlar.” derken V15 ise “Teknolojik aleti ondan bırakmasını istediğimde önce biraz daha izlemek istediğini söylüyor sonra ona 10 dakika daha izin verebileceğimi söylüyorum ve o süre sonunda kendi getirip bana veriyor.” diyerek çocuğunun tepkilerini açıklamıştır.

Ebeveynlerden teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde “Tepki göstermeden kabullenmek” kategorisine giren cevapları veren ebeveynlerden V3, “Teknolojik aletleri çocuğumdan bırakmasını istediğimde çocuğum hemen kabul ediyor, sorun çıkarmıyor çünkü öncesinde bu konuda fikir birliğine varıp anlaşma yapmıştık.” derken V1, “Çocuğumdan teknolojik aletleri bırakmasını istediğimde sorun yaşamıyorum, bazen sıkıldığını söylüyor ama sorun çıkarmıyor çünkü verirken süre uyarısı yapıyorum ve mümkün olduğu kadar az muhatap ediyorum.” demiş, V22 ise “Şimdiye kadar bu konuda biz hiç sorun yaşamadık, çocuğumdan telefonu ya da

tableti bırakmasını istediğimde ters bir karşılık duymadım, hemen tamam deyip bırakır.”
şeklinde durumu ifade etmiştir.

4.2.1.10. Soru 16. Ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için neler yapmaktadır?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için neler yaptıkları soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92

Ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için yaptıkları uygulamalar

Tema	Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Ebeveynnin pasif müdahalesi	Teknik destek	Kids home uygulamasını kullanma	V1	1	4,16
		Aile filtresi kullanma	V20, V22	2	8,13
	Takip	İzlediklerini kullanımı sonrasında kontrol etme	V2, V4, V7, V8, V14, V15, V20, V24	8	33,3
		Kullanırken yanında bulunma	V3, V5, V8	3	12,5
Ebeveynnin aktif müdahalesi	Kısıtlama	Süre kısıtlaması koyma	V2, V4, V6, V9, V10, V11, V16, V17, V21, V24	10	41,66
müdahalesi		İnternet bağlantısını kesme	V1, V2	2	8,13
		Şifre koyma	V6, V23	2	8,13

Bilgilendirme / Yönlendirme	Olumsuz etkileyecek videoları engelleme	V19	1	4,16
	Televizyon izlemeyi yasaklamak	V19	1	4,16
	Youtube kullanımını yasaklamak	V20	1	4,16
	Zararları ve riskler ile ilgili bilgilendirme yapmak	V24	1	4,16
	Yaşına uygun içerikleri kullanması için teşvik etmek	V11	1	4,16
	Uzaktan izlemesini sağlamak	V13, V21, V22	3	12,5
	Yüksek sesle izlememesine dikkat etmek	V21, V22	2	12,5

Ebeveynlere “Çocuğunuzun teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin daha çok aktif müdahalede bulunduğu bu kapsamda “kısıtlama” ile “bilgilendirme / yönlendirme” yaptıkları görülmektedir.

Ebeveynlerin bir kısmının çocuklarının teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için “kısıtlama” yaparken de en çok “Süre kısıtlaması koyma” (n=10), “Şifre koyma” (n=2), “İnternet bağlantısını kesme” (n=2) şeklinde yaptıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin diğer bir kısmının ise çocuklarının teknolojik araç kullanırken zarar görmemesi için “bilgilendirme ve yönlendirme” yaparak aktif müdahalede bulunduğu ve bunu da en çok “Uzaktan izlemesini sağlama” (n=3), “Yüksek sesle izlememesine dikkat etmek” (n=2) şeklinden cevapladığı görülmektedir. Ebeveynlerin pasif müdahalede bulunduğu bu kapsamda “takip” ile “teknik destek” yaptıkları görülmektedir. Ebeveynlerin bir kısmı ise çocuklarının teknolojik araçları

kullanırken zarar görmemesi için “takip” ettiklerini belirterek “İzlediklerini kullanımı sonrasında kontrol etme” (n=8) şeklinde cevap verdiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin bir kısmı ise çocuklarının teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için “teknik destek” olarak pasif müdahalede bulunduğu ve bu desteği “Aile filtresi kullanma” (n=2) ve “Kids home uygulamasını kullanma” (n=1) şeklinde cevapladıkları görülmektedir.

Teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için yaptıkları uygulamaları ebeveynlerden bazıları şu şekilde anlatmışlardır:

V11: “Çocuğuma telefonu verirken süre konusunda kısıtlama yapıyorum. Ona uygun olan video ya da oyunları oynaması hususunda onu teşvik ediyorum. Ve onunla mutlaka süre konusunda anlaşma yapıyorum. Örneğin: Telefonumu yarım saat sonra vermezsen bir daha hiç vermeyeceğim. Ben şunu izlemek istiyorum birlikte izleyeceksek sen de izleyebilirsin gibi.”

V15: “Çocuğumun oynadığı oyunların, izlediği videoların takibini mutlaka sonradan yapıyorum, hatta ara ara yanına oturup ona hissettirmeden bakıyorum.

V22: “Öncelikle teknolojik alete çok yakın mesafede olmamasını sağlıyoruz. Sadece yüksek seviyede filtre kullanıldığı için belirli sitelere girilemeyen bir tableti kullanmasına izin veriyoruz. Ve tabletini kullanırken de asla çok uzağımızda olmuyor.”

V5: “Çocuğum teknolojik aleti kullanırken genelde yanlarında oluyorum ve ne yaptıklarını, ne seyrettiklerini takip etmeye çalışıyorum.”

V17: “Çocuğuma teknolojik aleti vermeden önce sürede anlaşıp, hemen alarm kurup veriyorum, alarm çalınca veriyor.”

V24: “Öncelikle çocuğuma belirli bir süre belirleyip sonra kullanmasına izin veriyoruz. Kullandığı sürece onu mutlaka izliyoruz. Ayrıca ona, teknolojik aletlerin kendisi için olabilecek zararlarını anlatıyoruz.”

V19: “Çocuğumun teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için onu olumsuz etkileyecek videoları engelliyorum ve televizyon izlemesine izin vermiyorum.”

V2: “Çocuğuma teknolojik araçları kullandırırken süre kısıtlaması yapıyorum, izlediklerini ise periyodik olarak mutlaka denetliyorum.”

V7: “Teknolojik aletleri çocuğum kullandığı sırada onu uzaktan izliyorum ve kısa süreli başka bir önlem almıyorum.”

4.2.1.11. Soru 17. Ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanmaları için nelere ihtiyaçları olduğunu düşünmektedirler?

Ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanmaları için nelere ihtiyaçları olduğu soruldu ve ebeveynlerin verdikleri cevaplar Tablo 93’te verildi.

Tablo 93

Ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanmaları için ihtiyaçları

Kategori	Kod	Ebeveyn Kodları	f	%
Ebeveynlerin çocuklarına yönelik ihtiyaçları	Çocuğun yaşına uygun uygulamalar	V1, V4, V6, V7, V9, V11, V15, V17, V20, V23	11	45,83
	MEB onaylı oyunların artması	V6, V11, V12, V16, V17	5	20,83
	Yaşının büyümesi	V5, V13	2	8,16
	Yaşına uygun eğitim içerikli videolar	V11	1	4,16
	Güvenilir çocuk kanalları	V21	1	4,16
	Olumsuz içerikli reklamların engellenmesine/yayınlanmaması	V19, V21	2	8,13
	Öğretmenin teknolojinin faydalı	V10	1	4,16

	kullanılması için telkin vermesine			
Ebeveynlere	Ebeveyn eğitimi	V8, V14, V16, V22, V24	4	16,67
yönelik	Teknolojik araçları kullanma ile	V2, V3, V18	3	12,5
ihtiyaçlar	ilgili sınır koyabilmek			
	Diğer ebeveynlerin doğru	V22	1	4,16
	davranması			
İhtiyacım yok		V22	1	4,16

Ebeveynlerin “Çocuğunuzun teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanması için neye ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, ebeveynlerin kendilerine ve çocuklarına yönelik ihtiyaçlarının bulunduğu görülmektedir. “Çocuğun yaşına uygun uygulamalar” (n=11) ve “MEB onaylı oyunların artması” (n=5) gibi “Ebeveynlerin çocuklarına yönelik ihtiyaçları” olduğu, “Teknolojik araçları kullanma ile ilgili sınır koyabilmek” (n=4) ve “Ebeveyn eğitimi” (n=3) gibi ise “Ebeveynlere yönelik ihtiyaçlar” olduğu görülmektedir.

Çocukların teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanması için “Ebeveynlerin çocuklarına yönelik ihtiyaçları” olduğunu belirten ebeveynlerden V7, “Çocuklar teknolojik araçları kullanıyor bu nedenle zeka gelişimine yönelik uygulamaların MEB tarafından desteklenip önerilmesi gerekli diye düşünüyorum.” derken V17, “Teknoloji çağında bu teknoloji ile mutlaka tanışacak çocuklar güzel uygulamaların sayısı artarsa veya okullarda medya okur yazarlığı dersi anasınıfından itibaren verilirse çok daha farkındalığı artmış nesiller yetişir.” diye cevaplamıştır. V19, “Çocuğumuz teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için olumsuz içerikli video reklamlarının engellenmesi veya yayınlanmamasına ihtiyacımız var.” demiştir. V10, “Öğretmenin, çocuğumuza teknolojik aletleri faydalı yönde kullanması gerektiğini telkin etmesinin faydalı olacağını düşünüyorum çünkü çocuğum öğretmeni söyleyince daha ciddiye alıyor.” diyerek cevaplamıştır.

Çocukların teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanması için “Ebeveynlere yönelik ihtiyaçlar” olduğunu belirten ebeveynlerden V14, “Bence benim teknolojik aletlerin kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var. Hangi oyunları ne kadar oynayabilirim, çocuğum hangi oyunları oynamalı, teknolojik araçları ne kadar kullanmalı, yoksa kullanmamalı mı, teknolojik aletler bizim çocuğumuza faydalı mı yoksa zararlı mı, bu konuda eğitim almayı çok isterdim.” derken V24, “Ben daha çok bilgili ve bilinçli olmaya ihtiyacım olduğunu düşünüyorum, bunun için de bizlere yönelik bir eğitim bence faydalı olurdu.” şeklinde belirtmiştir.

Çocukların teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanması için herhangi bir şeye “İhtiyacım yok” diyen V22, “Benim ve çocuğumun bu konuda herhangi bir ihtiyacı yok, biz ailecek yeterince bilinçliyiz ama diğer ebeveynlerin bilinçli olmasına ihtiyacımız var. Çünkü diğer ebeveynler kendi çocuklarına her türlü oyunu oynatıyor her çizgi filmi izlemesine izin veriyor sonra bizim çocuğumuz da bazen o oyunları oynamak istiyor. Bazen de çocuklar kendi aralarında bir çizgi film den konuşuyor, benim çocuğum izlemediği için konuşmadan uzak kalıyor, böyle olunca da bizim çocuğumuz da izlemek istiyor. Aslında diğer ebeveynler de bilinçli olsa biz hiç sorun yaşamayız.” diyerek cevabının nedenini bu şekilde ifade etmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi. Araştırma kapsamında öğretmenlerle teknoloji kullanımının çocuklara etkileri, teknolojik araçların kullanımı konusunda ebeveynlerin yapması gerekenler ve öğretmenin çocukların teknolojik araçları doğru kullanması için yaptığı faaliyetler ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

4.2.2.1. Soru 18. Öğretmenlerin, çocukların dijital medya araçlarını kullanmasının sosyal becerilerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Öğretmenlere, çocukların dijital medya araçlarını kullanmasının sosyal becerilerine etkileri ile ilgili düşünceleri soruldu ve öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 94’te verilmiştir.

Tablo 94

Öğretmenlerin; çocukların dijital medya araçlarını kullanmasının sosyal becerilerine etkileri ile ilgili düşünceleri

Kategori	Kod	Öğretmen Kodları	f	%
Olumsuz	Arkadaşın yerini teknolojik aletlerin alması	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	9	56,25
	Agresif/sinirli	Ö3, Ö6, Ö8	3	18,75
	İletişim problemleri yaşamak	Ö6, Ö7, Ö8, Ö14	4	25
	Öğrenme isteğini azaltmak	Ö3	1	6,25
	Merak duygusunu azaltmak	Ö3	1	6,25
	Saldırganlaştırmak	Ö6, Ö15	2	12,5
	Kurallara itaatsizlik	Ö6, Ö12, Ö13	3	18,75
	Yemek yememek	Ö8	1	6,25
	Oyun kuramamak	Ö7	1	6,25
Olumlu	Aynı oyunları oynayan çocukların arkadaş olması	Ö4, Ö5	2	12,5
	kolaylaşmakta			
	Dijital oyunları oynarken işbirliği yapmak	Ö4, Ö5	2	12,5
	Yetişkin ile çocuk arasındaki bağı kuvvetlendirmek	Ö5	1	6,25
Ebeveynler	Farklı bakış açıları kazandırmak	Ö5, Ö8, Ö9	3	18,75
doğru	Problem çözme becerisini	Ö5, Ö16	2	12,5
yönlendirdiğinde	arttırmak			
olumlu	Kelime dağarcığı geliştirmek	Ö8, Ö16	2	12,5

Öğretmenlere “Teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Öğretmenlerin, teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkileri ile ilgili cevapları incelendiğinde “Olumsuz”, “Olumlu” ve “Ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu” şeklinde 3 farklı kategoride cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerileri üzerinde “Arkadaşın yerini teknolojik aletlerin alması” (n=9), “İletişim problemleri yaşamak” (n=4), “Agresif / sinirli” (n=3), “Kurallara itaatsizlik” (n=3) gibi “olumsuz” yönde etkileri olduğunu; “Aynı oyunları oynayan çocukların arkadaş olması kolaylaşmakta” (n=2), “Dijital oyunları oynarken işbirliği yapmak” (n=2) gibi “Olumlu” yönde etkilediğini; “Farklı bakış açıları kazandırmak” (n=3), “Kelime dağarcığını geliştirmek” (n=2) gibi “Ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu” etkileri olduğunu düşünmekte oldukları görülmektedir.

Teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerileri üzerinde “Olumsuz” etkileri olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö6, “Teknoloji bağımlısı bir çocuğun antisosyal olması kaçınılmaz oluyor ve insanlarla ilişki kurmakta zaten zorlanacağı gibi agresif bir kişilik kazanıyor. Bu sene yaşadığım bir sorunu örnek olarak verebilirim. Kendisine ait telefonu, tableti, bilgisayarını olan, teknoloji bağımlısı erkek bir öğrencim var. Bu çocuk okula geldiğinde teknolojik araçları kullanamadığı için agresif ve saldırgan davranışlar sergiliyor ayrıca sınıf içi kurallara uymak istemiyor, sınıf içinde teknolojik araçlarda olduğu gibi kendi istediği gibi davranmak istiyor. Bu yüzden arkadaşları tarafından malesef istenmeyen çocuk olmaya başladı. Bu nedenle ben fazlasıyla olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” düşüncesini ifade etmiştir.

Teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerileri üzerinde “Olumlu” etkileri olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö4, “Aynı oyunu oynayan çocuklar arasında ortak bir dil olabiliyor. Aynı teknolojik araçlar ve uygulamaları kullanan çocuklar, bunlarla ilgili

konuşmaya başlıyor ve arkadaşlıkları geliyor, buda sosyalleşmelerine katkı sağlayabiliyor bu nedenle ben olumlu etkilediğini düşünüyorum.”; Ö5 ise “Teknoloji kullanımının çocuğu ya da bireyleri yalnızlaştırdığı önyargısının aksine çocukların akran ilişkilerine katkısı olduğunu düşünüyorum. Teknolojik cihazlarla birlikte oynayan / etkinlik yapan çocuklar birlikte düşünme imkanı buluyor, iş birliği yapıyorlar ve birlikte farklı bakış açılarıyla problem çözüyorlar. Aynı şey yetişkin ilişkilerinde de geçerli, çocuğa doğru bir şekilde yönlendirme ve rehberlik yapıldığında yetişkin ve çocuk arasında değerli bir bağ kurulduğu fikrindeyim.” demiştir.

Teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerileri üzerinde “Ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu” olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö16, “Bence ebeveynler tarafından zaman ve takip sınırlaması yapıldığı, çocuk doğru içeriklere yönlendirdiği takdirde çoğu zaman çocuğun sosyal ilişkileri olumlu yönde geliyor. Çocuk doğru içeriklerle karşılaşırsa bilgi kelime dağarcığı geliyor ve kendini ifade becerisi geliyor. Ayrıca problem çözme becerisini de geliştirdiğini düşünüyorum.” diyerek kendini ifade etmiştir.

4.2.2.2. Soru 19. Öğretmenlerin, çocukların teknolojik araçları kullanmasının zeka düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Öğretmenlere, çocukların teknolojik araçları kullanmasının zeka düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri soruldu ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 95’te verildi.

Tablo 95

Öğretmenlerin, çocukların teknolojik araçları kullanmasının zeka düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri

Kategori	Kod	Öğretmen Kodları	f	%
Olumsuz	Dikkat süresini azaltmak	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14	5	31,25
	Öğrenmeyi zorlaştırmak	Ö3, Ö8, Ö16, Ö13	4	25

	Yaratıcılığı azaltmak	Ö1, Ö3, Ö11	3	18,75
	Kolaycılığa alıştırmak	Ö1, Ö2, Ö11	3	18,75
	Merak duygusunu azaltmak	Ö15	1	6,25
	İlişki kurma becerisini azaltmak	Ö3	1	6,25
Olumlu	Zengin uyarıcılar ile karşı karşıya getirmek	Ö4, Ö6, Ö12	3	18,75
	Görsel uzamsal zekayı geliştirmek	Ö4, Ö7, Ö16	3	18,75
	Yeni bilgiler öğretmek	Ö5, Ö6, Ö9	3	18,75
	İşitsel zekayı geliştirmek	Ö7	1	
Ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu	Farklı zeka alanlarını geliştirmek	Ö5, Ö2	2	12,5
	Problem çözme becerisini geliştirmek	Ö5	1	6,25
	Sorgulama becerisini geliştirmek	Ö5	1	6,25

Öğretmenlere “Teknolojik araçların kullanımının çocukların zeka düzeylerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu” şeklinde 3 farklı tema oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik araçların kullanımının çocukların zekasını “Dikkat süresini azaltmak” (n=5), “Öğrenmeyi zorlaştırmak” (n=4), “Yaratıcılığı azaltmak” (n=3), “Kolaycılığa alıştırmak” (n=3) gibi “olumsuz” yönde etkileri olduğu; “Zengin uyarıcılar ile karşı karşıya getirmek” (n=3), “Yeni bilgiler öğretmek” (n=3) ve “Görsel uzamsal zekayı geliştirmek” (n=3) gibi “olumlu” yönde etkilerinin bulunduğu

görülmektedir. Ayrıca “Farklı zeka alanlarını geliştirmek” (n=2) gibi “Ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu” etkilerinin olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Teknolojik araçların kullanımının çocukların zeka düzeyleri üzerinde “Olumsuz” etkileri olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö8, “Ben çocukların teknolojik araçları kullanma konusunda denge kuramadığını düşünüyorum. Teknolojiyi aşırı kullanan çocukların algıda ve dikkatini vermede ciddi sorunlar yaşadıklarını ben ve öğretmen arkadaşlarım gözlemliyoruz. Bu çocukların, beyin fonksiyonlarını tam anlamıyla kontrol altında tutamadıklarını düşünüyorum. Zamanının çoğunu bu teknolojik araçlarla geçiren çocukların öğrenmekte zorlandığını, %85’inin akademik başarısının da oldukça düşük olduğunu gözlemliyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Teknolojik araçların kullanımının çocukların zeka düzeyleri üzerinde “Olumlu” etkileri olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö4, “Artık teknoloji çağındayız ve çocuklar küçük yaşta tanışmaya başladı teknoloji ile. Bu araçları kullanarak zengin uyarıcı çevreler yapılabilir bununda zeka üzerinde katkısı vardır. Çocuklar gerçek hayatta karşılaşamayacakları zengin içeriklerle karşılaşılıyorlar, çocukların özellikle görsel uzamsal zekalarını çok geliştirdiğini düşünüyorum.” demiştir.

Teknolojik araçların kullanımının çocukların zeka düzeyleri üzerinde “Ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu” olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö5, “Teknolojik cihazlar çocukların gelişimlerini destekleyen doğru yazılımlar kullanıldığında çocukları farklı gelişim alanlarında desteklemektedir. Özellikle interaktif programlar çocukların zeka gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Pasif bir şekilde kullanılan teknolojik cihazlar da çocukların belirli kavramları öğrenmelerine destek olsa da çocukları sorgulamaya, problem çözmeye yönlendiren programlar ve oyunların çocukların zeka gelişimlerine daha çok katkıda bulunduğunu düşünüyorum.” söylemiştir.

4.2.2.3. Soru 20. Öğretmenler, çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin neler yapması gerektiğini düşünmektedirler?

Öğretmenlere, çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin neler yapması gerektiği soruldu ve öğretmenlerin cevapları Tablo 96’da verildi.

Tablo 96

Öğretmenlere göre çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin yapması gerekenler

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Kodları	f	%
Ebeveynnin pasif müdahalesi	Takip	Aile çocuğun teknolojik araçlarla yaptıklarını izlemeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,	12	75
			Ö5, Ö6, Ö7, Ö8,		
			Ö11, Ö13, Ö15,		
		İçerik kontrolü yapılmalı	Ö16	3	18,75
Ebeveynnin aktif müdahalesi	Kısıtlama	Süre sınırlaması	Ö7, Ö10, Ö16		
			Ö1, Ö2, Ö5, Ö7,	12	75
			Ö8, Ö10, Ö11, Ö12,		
			Ö13, Ö14, Ö15,		
			Ö16		
	Bilgilendirme / Yönlendirme	Olumsuz etkileyecek videoların izletilmemesi	Ö3	1	6,25
		Yaş grubuna uygun uygulamaları kullanması	Ö8, Ö14	2	12,5
		teşvik edilmeli Eğitici uygulamalar kullanması yönünde teşvik	Ö6, Ö8	2	12,5

edilmeli			
Yüksek ses, fazla ışık vb			
kullanmaması konusunda	Ö4, Ö7	2	12,5
bilgilendirmeli			
Teknoloji kullanımı ile ilgili			
çocuklara bilgilendirme	Ö2, Ö9	2	12,5
yapılmalı			
Farklı spor, sanat vb			
aktivitelere yönlendirilmeli	Ö13	1	6,25

Öğretmenlere “Çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin, çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için “Ebeveynnin pasif müdahalesi” ve “Ebeveynnin aktif müdahalesi” şeklinde iki farklı müdahale biçimi önerdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, “Ebeveynnin pasif müdahalesi” temasındaki “Takip” kategorisinde bulunan “Aile çocuğun teknolojik araçlarla izlemeli” (n=12), “İçerik kontrolü yapılmalı” (n=3), “Ebeveynnin aktif müdahalesi” temasında bulunan “Kısıtlama” kategorisindeki “Süre sınırlaması” (n=12) ve “bilgilendirme / yönlendirme” kategorisindeki “Eğitici uygulamalar kullanması yönünde teşvik edilmesi” (n=2), “Yaş grubuna uygun uygulamalar kullanması yönünde teşvik edilmeli” (n=2) gibi önerilerinde bulundukları görülmektedir.

Çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin yapması gerekenleri Ö5, “Teknolojik araç kullanımının özellikle de internet kullanımının süre olarak kısıtlanması ve yetişkin kontrolü altında olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle pasif ekran kullanımının mümkün oldukça kısıtlanması ve çocuğun yaptıklarının izlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” derken Ö7, “Ben çocuklar teknolojik araçları kullanırken saat sınırlaması getirilmesi gerektiğini düşünüyorum ayrıca çocuklar yüksek ses, ışık vb konularda

bilgilendirilmeli. Çocukların oynadıkları oyunları, kullandıkları sayfaları gözetim altında tutmalı ve yararlı olan sayfaları kullanmaları sağlanmalıdır diğer türlü gereksiz bilgi kirliliğinden çocuklar uzak tutulamaz.” diyerek ifade etmiştir. Ö13 ise “Ben ebeveynlerin rahat etmek dinlenmek vb sebeplerden dolayı teknoloji ile baş başa bırakılmaması gerektiğini düşünüyorum. Ebeveynler, çocuklarını teknolojik araçları kullanırken izlemeli, süre sınırlaması yapmalı. Çocuklar, spor, sanat ve kültürel aktiviteye yönlendirilmeli, böylece boş vakitleri olmaz ve teknolojik araçlar ile daha az zaman geçirirler.” şeklinde önerilerde bulunmuştur.

4.2.2.4. Soru 21. Öğretmenlerin, çocukların teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynlere yönelik çalışmaları var mıdır, varsa nelerdir?

Öğretmenlere, çocukların teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynlere yönelik çalışmaları soruldu ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 97’de verildi.

Tablo 97

Çocuklarının teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynler ile ilgili yaptığınız çalışmalar var mı, varsa nelerdir?

Kategori	Kod	Öğretmen Kodları	f	%
	Bilgilendirme formları göndermek	Ö1, Ö2, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16	6	37,5
	Aile ile çocuğun beraber yapacağı etkinlikler vermek	Ö5, Ö3, Ö11	3	18,75
Uzaktan	Ebeveynler ile teknoloji kullanımı ile ilgili güncel haberler ve gelişmeleri paylaşmak	Ö4, Ö9, Ö13	3	18,75
	Ebeveyn whatsapp grubundan paylaşımlar yapmak	Ö4, Ö12	2	12,5

Yüz Yüze	Ebeveyn toplantıları yaparak	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8,		
	bilgilendirme yapmak	Ö9, Ö10, Ö13, Ö14,	11	68,75
		Ö15, Ö16		
	Özel görüşmeler yapmak	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö11	5	31,25
	Rehberlik servisi ile beraber ebeveyn eğitimi vermek	Ö5, Ö6	2	12,5

Öğretmenlere “Çocuklarının teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynler ile ilgili yaptığınız çalışmalar var mı, varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde “Uzaktan” ve “Yüz yüze” olarak ebeveynlerle çalışmaların iki farklı şekilde yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ebeveynler ile “Uzaktan” yaptıkları çalışmalar arasında en çok “Bilgilendirme formları göndermek” (n=6), “Aile ile çocuğun beraber yapacağı etkinlikler vermek” (n=3) ve “Ebeveynler ile teknoloji kullanımı ile ilgili güncel haberler ve gelişmeleri paylaşmak” (n=3) gibi çalışmalar yaptıkları görülürken öğretmenlerin “Yüz yüze” yaptıkları çalışmalar arasında en çok “Ebeveyn toplantıları yaparak bilgilendirme yapmak” (n=11) ve “Özel görüşmeler yapmak” (n=5) gibi faaliyetlere yer verdikleri görülmektedir.

Çocuklarının teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynler ile ilgili yaptıkları çalışmaları anlatan öğretmenlerden Ö3, “Toplantılarda ebeveynlerimize çocukların ekran karşısında veya bilgisayar telefon, tablet ile minimum düzeye vakit geçirmesinin önemi üzerinde duruyorum. Teknolojik aletleri sürekli kontrollü ve sınırlı şekilde kullanmaları gerektiğini anlatıyorum.” diyerek yüz yüze, Ö5, “TV izleme sürelerini kısaltabilmek adına evde aile ile yapabilecekleri etkinlikler gönderiyorum. Telefon oyunlarında şiddet içerikli oyunlardan uzak durmalarına yönelik önerilerde bulunuyorum ayrıca şu an çalıştığım okulda rehberlik servisi ile birlikte teknoloji kullanımına yönelik seminerler vermekteyiz.” derken, Ö11 ise “Ebeveynlere bu konuda bilgilendirici yazılar gönderiyorum bilinçlenmeleri için.

Teknolojiyle çok bağımlı şekilde ilgilenen çocukların ebeveynleriyle özel görüşmeler yapıyorum. Çocuklara belli kurallar olması gerektiğini anlatıyorum. Ebeveynlerle iş birliği yapıyorum, ebeveynleri ile yapabilecekleri etkinlik görevleri vererek, evdeki teknoloji kullanımını sınırlandırmaya yönelik çalışmalar yapıyoruz.” diyerek hem uzaktan hem yüz yüze çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.3. Çocukların yarı yapılandırılmış görüşme ile alınan metaforik algıları ile ilgili verilerin analizi. Araştırma kapsamında çocuklara arkadaş, teknolojik araçlar ve teknolojik araçlardan ayrılma ile ilgili metaforları soruldu.

4.2.3.1. Soru 22. Çocukların, arkadaş kavramı ile ilgili metaforik algıları nelerdir?

Araştırmada çalışma grubundaki çocuklara “Arkadaşlar gibidir çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir, çocukların verdiği cevaplar Tablo 98’de verilmiştir.

Tablo 98

Çocukların arkadaş kavramı ile ilgili metaforik algıları

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Yiyecek / İçecek	Peynirli börek (1), şeker (4), dondurma (5), pamuk şeker (4), çikolata (2), tatlı (2), yemek (1), baklava (1), sütlaç (1), pasta (1), su (1), elma şekeri (1), süt (2), hamur işleri (1), hamburger (1), makarna (2), pizza (1), çorba (1), sakız (2), elma (2), mantı (1), çörek (1),	38	16,2
Hayvanlar	Aslan (7), kelebek (5), zürafa (3), kedi (5), horoz (1), yavru inek (1), köpek (4), domuz (1), kedi yavrusu (1), çita (1), kunduz (1), kartal (2), dinazor (1), kaplan (2), kuş (3), tavşan (1), filamingo (1), at (1)	41	17,5
Bitkiler	Çiçek (11), elma (2), zeytin (1), mandalina (1), portakal	29	12,3

	(2), kiraz (1), karpuz (2), çilek (5), limon (1), muz (1), brokoli (1), biber (1)		
Eşyalar	Oyuncak (37), oyuncak araba (3), Oyun hamuru (2), Pamuk (2), boncuk (1), Telefon (1), lego (1), kutu (1), oda süsleri (1), tablet (2), koltuk (1), kumbara (1), müzik aleti (1), hediye (2), oyuncak bebek (2), araba (3), motorsiklet (1), eldiven (1), kitap (1), robot (1), kaplumbağa (1)	66	28,2
Kişiler	Anne (7), kendime (3), Kardeş (4), baba (2), aile (3), cüce (1), palyaço (1), manken (1), aşçı (1)	23	9,8
Faaliyetler	Oyun (1), evcilik (1), resim yapmak (3), gezmek (1), saklambaç (2), top (1), boyama (1), yemek yemek (1)	11	4,7
Cinsiyete göre farklılaşan	Erkekler aslan kızlar kelebek (1), erkekler kaplan kızlar prenses (1), erkekler leylak kadınlar gül (1), erkekler baba kızlar anne (1)	4	1,7
Olumsuz durumlar	Babamın gitmesi (1), kavga (1), gürültü (1), şarjın bitmesi (2), şimşek çakması (1)	6	2,5
Değerlere	İyilik (1), sevgi (1)	2	0,8
Mekanlar	Okul (2), park (1)	3	1,2
Diğer	Kalp (5), turuncu (1), melek (4), çizgi film (1)	11	4,7

Çocukların verdiği cevaplar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki 378 çocukğun 234'ü tarafından 11 kategoride 107 farklı toplam 234 metafor oluşturulmuştur. En fazla metafor içeren kategoriler ise sırasıyla “Eşyalar” (%28,2), “Hayvanlar” (%15,5), “Yiyecek / İçecek” (%16,2), “Bitkiler” (%12,3), “Kişiler” (%9,8), “Faaliyetler” (%4,7), “Diğer” (%4,7), “Olumsuz Durumlar” (%2,5), “Cinsiyete göre farklılaşan” (%1,7), “Mekanlar” (%1,2) ve “Değerler” (%0,8) kategorileridir. “Eşyalar” kategorisinde 21 farklı toplam 66, “Hayvanlar”

kategorisinde 18 farklı toplam 41, “Yiyecek / İçecek” kategorisinde 22 farklı toplam 38, “Bitkiler” kategorisinde 12 farklı toplam 29, “Kişiler” kategorisinde 9 farklı toplam 23, “Faaliyetler” kategorisinde 8 farklı toplam 11, “Diğer” kategorisinde 4 farklı toplam 11, “Olumsuz Durumlar” kategorisinde 5 farklı toplam 6, “Cinsiyete göre farklılaşan” kategorisinde 4 farklı toplam 4, “Mekanlar” kategorisinde 2 farklı toplam 3, “Değerler” kategorisinde ise 2 farklı toplam 2 metafor üretilmiştir. Çocukların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Eşyalar” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar oyuncak gibidir çünkü ikisiyle de oynamayı seviyorum (Erkek, Ç150).

Arkadaşlar kitap gibidir çünkü ikisinden de bir şeyler öğrenirsin, çok yararlılar (Erkek, Ç73).

Arkadaşlar eldiven gibidir çünkü eldivenlerimi kendim giymeyi bilmiyorum, arkadaşlarımı da anlamıyorum, onlara nasıl davranacağımı bilemiyorum, benimle küsüp konuşmuyorlar, ben de sinirleniyorum (Kız, Ç138).

Arkadaşlar motosiklet gibidir çünkü ikisinin de sesinden rahatsız oluyorum (Erkek, Ç180).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Hayvanlar” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar aslan gibidir çünkü takımımın hayvanı olduğu, arkadaşlarımı da aslanı da seviyorum (Erkek, Ç286).

Arkadaşlar kedi gibidir çünkü ikisi de benimle oynamak istiyor (Kız, Ç15).

Arkadaşlar aslan gibidir çünkü çok saldırgan ve vahşiler (Erkek, Ç354).

Arkadaşlar zürafa gibidir çünkü onlar da yemek yiyince uzuyorlar (Erkek, Ç230).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Cinsiyete göre farklılaşan” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlardan kızlar prenses, erkekler kaplan gibidir çünkü kızlar güzel, erkekler ise birbiri ile kavga ediyor (Kız, Ç213).

Arkadaşlar kızlar gül, erkekler leylak gibidir çünkü ikisi de güzel kokuyor, bazen erkeklerle bazen ise kızlarla oynuyorum, ikisiyle de oynamayı seviyorum (Kız, Ç296).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Yiyecek/İçecek” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar dondurma gibidir çünkü dondurma yemeyi de arkadaşlarımla oynamayı da seviyorum (Erkek, Ç78).

Arkadaşlar makarna gibidir çünkü makarna yemeyi sevmiyorum, yapıldığını görünce üzülüyorum (Kız, Ç197).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Kişiler” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar anne gibidir çünkü anneleri de arkadaşları da çok seviyorum, ikisinin de yanakları çok yumuşak (Kız, Ç39).

Arkadaşlar kardeşe benzer çünkü kardeşimi de baştan sevmiyordum ama sonra sevmeye başladım (Kız, Ç102).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Mekanlar” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar okul gibidir çünkü ikisini de sevmiyorum, bana kötü davranıyorlar (Erkek, Ç155).

Arkadaşlar park gibidir çünkü ikisi de eğlencelidir (Kız, Ç272).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Bitkiler” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar karpuz gibidir çünkü karpuzu çok seviyorum ve yemek istiyorum, arkadaşlarımı da çok seviyorum, oynamak istiyorum (Erkek, Ç393).

Arkadaşlar brokoli gibidir çünkü bazen seviyorum, bazen sevmiyorum (Erkek, Ç276).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Faaliyetler” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar gezmeye gitmek gibidir insanı mutlu eder (Kız, Ç194).

Arkadaşlar resim yapmak gibidir çünkü ikisi de beni mutlu ediyor (Kız, Ç145).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Olumsuz durumlar” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar babamın gitmesi gibidir arkadaşlar da beni üzüyor, babamın gitmesi de (Erkek, Ç97).

Arkadaşlar gürültü gibidir çok bağıırıyor ve beni sinirlendiriyorlar (Kız, Ç202).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Değerler” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar iyilik gibidir çünkü bana iyilik yapıyorlar (Erkek, Ç277).

Arkadaşlar sevgi gibidir insana sevgi verir (Kız, Ç342).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Diğer” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Arkadaşlar melek gibidir çünkü iyi kalpliler (Kız, Ç154).

Arkadaşlar kalp gibidir, sevgiyi anlatırlar, ikisini de seviyorum (Erkek, Ç99).

4.2.3.2. Soru 23. Çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforik algıları nelerdir?

Araştırmada çalışma grubundaki çocuklara “Teknolojik araçlar (tablet, telefon, televizyon vb) gibidir çünkü.....” sorusu yöneltmiştir. Çocukların verdiği cevaplar Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99

Çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforik algıları

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Yiyecek/İçecek	Çikolata (6), abur cubur (4), Sakız (1), et (1) dondurma (3), su (1), şeker (1), pamuk şeker (1), poğaça (1), kola (1), bal (1)	21	9,5
Hayvanlar	Kedi (4), aslan (3), fil (1), balık (1), eşek (1), kelebek (1), öküz (1), kedi (1), uğurböceği (1), arı (1), kaplan (1), inek (1), ayı (1)	18	8,2
Bitkiler	kiraz (2), elma (2), patlıcan(1), çilek (1), meyve (1), fasülye	9	4,1
Eşyalar	Oyuncak (52), oyuncak araba (9), kitap (6), oyun hamuru (3), saat (2), kasa (1), ayakkabı (1), araba (1), robot (1), sim (1), diş fırçası (1), suluk (1), oyuncak bebek (1), gözlük (1), poşet (1), kumanda (1), ayakkabı (1)	84	38,3
Kişiler	Arkadaş (10), anne (11), kardeş (4), en iyi arkadaş (5), baba (3), aile (2), çocuk (1), bebek (1),	37	16,9
Faaliyetler	Oyun (16), boyama (3), resim yapmak (2), bahçeye inmek (1), ödev yapmak (1), mycraft oynamak (1), futbol (1)	25	11,4
Olumsuz durumlar	Virüs (1), radyasyon (1), fazla ışık (2), karanlık (1), dövüşmek (1)	6	2,7
Değerlere	İyilik (1), mutluluk (1),	2	0,9
Mekanlar	Sinema (6), Park (1), ev (1), okul (1), bir evin odaları (1)	10	4,5
Diğer	Çizgi film (1), güneş (2), pembe (1), yıldız (1), Youtube (1), uzaylı (1)	7	3,1

Çocukların verdiği cevaplar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki 378 çocuğun 219'u tarafından 10 kategoride 78 farklı toplam 219 metafor oluşturulmuştur. En fazla metafor içeren kategoriler ise sırasıyla "Eşyalar" (%38,3), "Kişiler" (%16,9), "Faaliyetler" (%11,4), "Yiyecek / İçecek" (%9,5), "Hayvanlar" (%8,2), "Mekanlar" (%4,5), "Bitkiler"

(%4,1), “Diğer” (%3,1), “Olumsuz Durumlar” (%2,7), ve “Değerler” (%0,9) kategorileridir. “Eşyalar” kategorisinde 17 farklı toplam 84, “Kişiler” kategorisinde 8 farklı toplam 37, “Faaliyetler” kategorisinde 7 farklı toplam 25, “Yiyecek / İçecek” kategorisinde 11 farklı toplam 21, “Hayvanlar” kategorisinde 13 farklı toplam 18, “Mekanlar” kategorisinde 5 farklı toplam 10, “Bitkiler” kategorisinde 6 farklı toplam 9, “Diğer” kategorisinde 6 farklı toplam 7, “Olumsuz Durumlar” kategorisinde 5 farklı toplam 6, “Değerler” kategorisinde ise 2 farklı toplam 2 metafor üretilmiştir. Çocukların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Eşyalar” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar oyuncak gibidir çünkü oyuncakla oynamayı da çok seviyorum (Kız, Ç151).

Teknolojik araçlar sim gibidir çünkü gözümüze sim girerse zarar veriyor, tablet, telefon gibi araçlar da gözlerimize zarar veriyor (Erkek, Ç317).

Teknolojik araçlar diş fırçası gibidir çünkü yararlılar, çocuklar diş fırçalamalı ve tabletle de oynamalı (Erkek, Ç205).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Kişiler” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar kardeş gibidir çünkü onunla oynamayı da çok seviyorum ve evde hep benimleler (Kız, Ç177).

Teknolojik araçlar annem gibidir çünkü en çok annemle oynamayı seviyorum (Erkek, Ç156).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Faaliyetler” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar oyun gibidir çünkü oyun oynamayı da çok seviyorum (Kız, Ç17).

Teknolojik araçlar kitap okumak gibidir çünkü bazen seviyorum, bazen sevmiyorum (Erkek, Ç130).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Yiyecek / İçecek” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar bal gibidir çünkü az yiyince yararlı ama çok yiyince zararlı (Erkek, Ç208).

Teknolojik araçlar su gibidir çünkü su olmadan da onlar olmadan da yaşayamıyorum (Kız, Ç272).

Teknolojik araçlar çikolata gibidir çocuklara zararlıdır ama yine de çocuklar onu çok sever (Erkek, Ç313).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Hayvanlar” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar kedi gibidir çünkü bize zarar verebilirler, ısırıp tırmalayabilirler, o yüzden az seviyorum (Kız, Ç370).

Teknolojik araçlar köpek gibidir çünkü yanıma gelip üzerime atlıyor, beni seviyor ve onun yanında kendimi güzel hissediyorum (Erkek, Ç230).

Teknolojik araçlar eşek gibidir çünkü eşekleri çok seviyorum, eşeğe binince çok mutlu oluyorum, tablet kullanınca da öyle (Kız, Ç184).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Mekanlar” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar bir evin odaları gibidir çünkü her odada başka şeyler var (Kız, Ç32).

Teknolojik araçlar sinema gibidir çünkü ikisinde de bir şeyler izleyebiliyorum (Kız, Ç181).

Teknolojik araçlar okul gibidir çünkü içinde öğrenecek çok şey var (Erkek, Ç18).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Bitkiler” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar kiraz gibidir çünkü en çok kirazı seviyorum (Erkek, Ç105).

Teknolojik araçlar patlıcan gibidir çünkü az seviyorum, bazen yiyorum bazen yemiyorum (Kız, Ç253).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Diğer” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar güneş gibidir çünkü ikisi de ışıkl ve yararlıdır (Erkek, Ç365).

Teknolojik araçlar yıldız gibidir çünkü yıldızlar olmazsa karanlıkta kalırız, tabletler olmazsa da karanlıkta gibi oluruz (Kız, Ç122).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Olumsuz Durumlar” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar radyasyon gibidir çünkü gözlerimi yakıyor (Kız, Ç54).

Teknolojik araçlar fazla ışık gibidir çünkü gözlerimize zarar verir (Kız, Ç119).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Değerler” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçlar iyilik gibidir çünkü teknolojik aletlerin icat edilmesi çok büyük bir iyilik (Erkek, Ç148).

Teknolojik araçlar mutluluk gibidir çünkü bizi mutlu eder (Kız, Ç244).

4.2.3.3. Soru 24. Çocukların, teknolojik araçların ellerinden alınması veya kapatılması ile ilgili metaforik algıları nelerdir?

Araştırmada çalışma grubundaki çocuklara “Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb.) kapatılması veya elinizden alınması gibidir çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplar Tablo 100’de verilmiştir.

Tablo 100

Çocukların teknolojik araçların ellerinden alınması veya kapatılması ile ilgili metaforik algıları nelerdir?

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Olumlu bir durum	Uyku vakti (9), alarm (2), güneş gözlüğü (1), benden yardım istenmesi (1), yangın söndürme cihazı (1), yemeğe çağırılma (3), sessizlik (1), gözlük (1), iltifat edilmesi (2), uçakla hızlıca bir yere gitmek (1), annemin seni seviyorum demesi (1), doğum günü kutlaması (1), arkadaşımın bize gelmesi (1), annemin hediye alması (1)	26	12,2
Var olan olumlu bir durumun bitmesi	Oyuncağımın alınması (16), oyuncağımın kırılması (5), annemden ayrılmak (2), kedimin alınması (2), parkta oynarken çağırılmak (2), elektriklerin gitmesi (1), pamuk şekerimin yere düşmesi (1)	29	13,6
Olumlu bir durumun hiç gerçekleşmemesi	Arkadaşların oyuna almaması (6), Doğum günümün unutulması (3), Özel günlerde hediye alınmaması (2), Ailemin beni almadan tatile gitmesi (2), arkadaşımın evine gidememek (2), dondurmanın yiyemeden erimesi (1), arkadaşımın eşyasını paylaşmaması (2), arkadaşlarımın istediğim oyunu oynamaması (1), annemin istediğim bir şeyi almaması (2)	21	9,9
Olumsuz ama çocuğu mutlu eden durum	Kışın dondurma yemek (1), abur cubur yemek (4), Çok çikolata yemek (1)	6	2,8
Olumlu ama	Duygusal film izlemek (2), Abimin işe gitmesi (2),	23	10,8

çocuğu üzen	babamın işe gitmesi (2), annemin işe gitmesi (2),		
durum	oyuncakların toplanması (3), annemin zorla dışarı çıkarması (1), okula gitmek (3), okul vaktinin gelmesi (2), saçın kesilmesi (1), kardeşimin yanıma gelmesi (1), yemek (3), hüzünlü şarkı dinlemek (1)		
Olumsuz bir	Arkadaşın vurması (16), Annemin kızması (7), kardeşimin	89	42
durum	vurması (8), arkadaşın zarar veren şakalar yapması (4), annemin vurması (4), arkadaş ile kavga etmek (3), arkadaşın küsmesi (3), bana vurulması (5), annemin üzülmesi (3), babamın kızması (3), babamın vurması (1), benimle dalga geçilmesi (1), ormanda yangın çıkması (1), şarjın bitmesi (2), oyuncağın kırılması (1), iğne yapılması (2), arkadaşların kovalaması (1), arkadaşın kaba davranması (2), kusmak (1), arkadaşın itmesi (5), üşümek (1), gözlerimin bozulması (1), köpeğim kediyi kovalaması (1), beni sevmeyen kişilere (1), kardeşimin küsmesi (2), arkadaşımın oyunumu bozması (4), polislerin dövmesi (1), eşyamın çalınması (1), orijinal olmayan gözlük (1), ceza verilmesi (1), odada kilitli kalmak (1), kedimin ölmesi (1)		
Korunma	Üstüme bir şey dökmememi istemesine (1), yolun	11	5,1
	ortasında bisiklet sürmeme izin verilmemesine (1), korkunç şeyleri izlememek (1), kitap oku denmesine (1), annemin yırtıcı kedileri kovalamasına (1), ilaç almaya (3), elim yanar diye ocağa dokundurmamasına (1), dondurma yememe izin verilmemesine (1), fazla ışıktan kurtulmak (2)		

Ne olumlu ne olumsuz	Suluboya (1), boya kalemlerimin alınması (1), arkadaşımın kızması (1), saatin söylenmesi (1), Galatasaray maçının bitmesi (1), oyun oynamamak (1), at çiftliğinden gitmek (1)	7	3,3

Çocukların verdiği cevaplar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki 378 çocuktan 212'si tarafından 8 kategoride 92 farklı toplam 212 metafor oluşturulmuştur. En fazla metafor içeren kategoriler ise sırasıyla “Olumsuz bir durum” (%42), “Olumlu bir durum” (%12,2), “Olumlu ama çocuğu üzen durum” (%10,8), “Olumlu bir durumun hiç gerçekleşmemesi” (%9,9), “Korunma” (%5,1), “Var olan olumlu bir durumun bitmesi” (%13,6), “Ne olumlu ne olumsuz” (%3,3) ve “Olumsuz ama çocuğu mutlu eden durum” (%2,8) kategorileridir. “Olumsuz bir durum” kategorisinde 32 farklı toplam 89, “Olumlu bir durum” kategorisinde 14 farklı toplam 26, “Olumlu ama çocuğu üzen durum” kategorisinde 12 farklı toplam 23, “Olumlu bir durumun hiç gerçekleşmemesi” kategorisinde 9 farklı toplam 21, “Korunma” kategorisinde 9 farklı toplam 11, “Var olan olumlu bir durumun bitmesi” kategorisinde 7 farklı toplam 29, “Ne olumlu ne olumsuz” kategorisinde 7 farklı toplam 7, “Olumsuz ama çocuğu mutlu eden durum” kategorisinde 3 farklı toplam 6 metafor üretilmiştir. Çocukların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Olumsuz bir durum” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması arkadaşımın vurması gibidir çünkü elimden tablet alındığında da çok üzülüyorum elime bu sefer telefonu alıyorum, arkadaşım vurunca da çok üzülüyorum sonra da gidip diğeriyle oynuyorum (Kız, Ç292).

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması şarjın bitmesi gibidir biraz üzülürüm sonra şarja takarım, şarj dolunca tekrar oynarım, tabletimi aldıklarında bekliyorum sonra yine oynuyorum (Kız, Ç328).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Olumlu bir durum” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması güneş gözlüğü gibidir çünkü gözüm bozulmaz diye düşünürüm ve iyi hissederim (Kız, Ç344).

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması uyku vaktinin gelmesi gibidir çünkü uykuyu da seviyorum üzülmem (Kız, Ç71).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Olumlu ama çocuğu üzen durum” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması duygusal film izlemek gibidir çünkü üzülüp ağlıyorum (Erkek, Ç125).

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması okula gitmek gibidir çünkü beni çok üzüyor hiç gitmek istemiyorum (Erkek, Ç217).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Olumlu bir durumun hiç gerçekleşmemesi” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması arkadaşlarımdan oyuna almaması gibidir çünkü sinirlenir ve üzülürüm (Kız, Ç262).

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması doğum günümün unutulması gibidir çünkü kalbim kırılıyor, hayal kırıklığı yaşıyorum (Kız, Ç303).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Korunma” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması korkunç şeyler izlememi yasaklaması gibidir çünkü bana zarar gelmesini istemiyor (Erkek, Ç365).

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması ilaç almak gibidir hastalıklardan korunmak için alınır (Kız, Ç80).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Var olan olumlu bir durumun bitmesi” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması oyuncağımın alınması gibidir çünkü çok sinirlenir, ağlarım (Kız, Ç174).

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması oyuncağımın kırılması gibidir çünkü beni çok üzer (Erkek, Ç23).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Ne olumlu ne olumsuz” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması suluboya gibidir çünkü benim için yapıp yapmamak fark etmez (Kız, Ç154).

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması at çiftliğinden gitmek gibidir çünkü at çiftliğinden gittiğimizde de üzülmedim önemli değil benim için (Erkek, Ç171).

Okul öncesi dönemdeki çocukların oluşturdukları “Olumsuz ama çocuğu mutlu eden durum” kategorisi ile ilgili metaforlardan bazıları;

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması kışın dondurma yemek gibidir çünkü zararlı olduğu için iyi hissediyorum (Erkek, Ç317).

Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elimden alınması abur cubur yemek gibidir çünkü zararlı olsa da çok seviyorum (Kız, Ç113).

5. Bölüm

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi eğitim gören çocukların ebeveynlerinin, ebeveynlik tutumları ile dijital ebeveynlik tutumlarının, çocukların zeka düzeylerine ve sosyal becerilerine etkisini belirlemek; çocukların sosyal beceri ve zeka düzeylerine teknolojik araçların etkileri ile ilgili öğretmenler ve ebeveynlerin görüşlerini tespit etmek, çocukların teknolojik araçlar ile ilgili metaforik algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin okul öncesi yaş grubuna uyarlama çalışması yapılmıştır. Daha sonra uygulanan ölçeklerden, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın nicel bölümünde çocukların cinsiyetlerinin, okul öncesi eğitim aldıkları sürenin, ebeveynin eğitim düzeyinin, yaşının, sosyo-ekonomik düzeyinin, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığı ve süresinin, çocuğun eğitim gördüğü okulun türünün ve okulun, çocuğun sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin; Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı fark oluşturduğu ve cinsiyeti kız olan çocukların, cinsiyeti erkek olan çocuklardan sosyal beceri puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir diğer bir deyişle kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Seven (2006), erkeklerin kız çocuklarına göre sosyal beceri yönünden düşük seviyede olmalarının nedeni olarak aile ve toplumun erkeklik rolüyle ilgili beklentilerini ve çocuğa gerçek modeller dışında kavrayamadığı birtakım modeller sunulmasının, erkek çocuklarda diğer insanlarla yaşlarına uygun sosyal ilişkiler geliştirmeye engel teşkil etmesi olabileceğini belirtmiştir.

Bu bakımdan bu araştırmanın sonuçları, Erdoğan (2002), Uz-Baş (2010), Keane ve Calkins (2004), Jamyang-Tshering (2004), Akkuş (2005), Çelik (2007), Perren ve diğerleri (2007), Yükselgün (2008), Olcay (2008), Dermez (2008), Terzi (2009), Pekdoğan (2011), Yurdakavuştu (2012), Altay ve Güre (2012), Kaya (2013), Sazcı (2014) ve Kurtulan (2015)'ın, Şara Hürsoy ve Güneş (2019) tarafından yapılan araştırmalara benzerlik göstermektedir. Özdoğan (1982), Keane ve Calkins (2004), Jamyang-Tshering (2004), Akkuş (2005), Kanlıkılıçer (2005), Özbey ve Alisinanoğlu (2009), Dursun (2010), Altay ve Güre (2012), Sezer ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmalarda kızlara göre erkeklerin daha fazla olumsuz sosyal davranışlar gösterdiklerini belirleyerek araştırmayı destekleyen bir sonuca varmışlardır. Kargı ve Erkan (2004), Erbay (2008), Coşkun (2011), Gülhan (2012), Arslan (2016), Beştaş (2015), Gürbüz (2017) ise yaptığı araştırma sonuçları ile öğrenci cinsiyetlerine göre sosyal becerilerinin anlamlı farklılık göstermediğini belirterek bu araştırmanın sonuçlarıyla farklı bulgulara ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim aldıkları sürenin Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı ancak 2 yıl okul öncesi eğitim alan çocukların, 1 yıl okul öncesi eğitim alan

çocuklardan Sözel Açıklama Becerileri puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir diğer bir deyişle daha uzun süre okul öncesi eğitim almanın Sözel Açıklama Becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitime devam ettiği sürenin çocukların sosyal becerilerine ve gelişimlerine olumlu yönde etkileri olduğunu belirten (Akman, 1987; Günindi, 2008; Olcay, 2008; Peisner-Feinberg ve diğerleri, 2001; Pekdoğan, 2011; Ramazan, Ural & Güven, 2006; Tuğrul, 1991) çok sayıda araştırmada bu bulguyu desteklemektedir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009), erken yaştan itibaren en az 3 yıl ana sınıfı ya da okul öncesi kurumda eğitim gören çocukların, ana sınıfı ya da okul öncesi anaokuluna yeni başlayan çocuklara göre daha problemli davranışlarda bulundukları bulgusu ile araştırma bulgusundan farklı bir sonuca ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynlerinin eğitim durumlarına ve yaş özelliklerine göre incelendiğinde ebeveynlerinin eğitim durumlarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Erbay (2008), Yükselgün (2008), Dermez (2008), Terzi (2009), Sungur (2010), Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), Yurdakavuştu (2012), Sezer ve diğerleri (2013), Beştaş (2015), Kurtulan (2015), Erdemir ve Kutlu (2018), Şara Hürsoy ve Güneş'in (2019) çalışmalarında çocukların, ebeveynlerinin eğitim seviyesine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamadığı sonuçları ile araştırma sonucuna paralel bulgulara ulaşmışlardır. Özbey ve Alisinanoğlu (2009), anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermeyip baba öğrenim durumuna göre davranış problemlerinin değiştiği, Akkuş (2005), Çelik (2007), Dermez (2008), Seven (2008), Günindi (2008), Olcay (2008), Erbay (2008), Sungur (2010), Coşkun (2011), Pekdoğan (2011) Kurtulan (2015) ve Arslan (2016)'ın araştırma bulgularına göre ebeveynlerin öğrenim düzeyleri arttıkça sosyal beceri yönünden çocuklarını olumlu yönde etkilediklerini belirleyerek araştırma sonucundan farklı sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre incelendiğinde ailenin sosyo-ekonomik durumunun Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri alt boyut puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan ebeveynlerin çocuklarının, sosyo-ekonomik düzeyi alt olan ebeveynlerin çocuklarından Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi üst olan ebeveynlerin çocuklarının, sosyo-ekonomik düzeyi alt olan ebeveynlerin çocuklarından Sözel Açıklama Becerileri alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerileri için yaptıkları etkinliklerde gezi, kurslar gibi formal eğitimler yer almaktadır ve bu etkinlikler ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumuyla bağlantılı olabileceğinden sosyo-ekonomik düzeyi alt olan çocukların sosyal becerileri puanlarının daha düşük olmasına neden olmuş olabilir. Seven (2008), bu durumun nedeninin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailede yaşayan çocukların ebeveynlerinin onların eğitimiyle daha çok ilgilendiği ve daha iyi eğitim olanaklarını sağladıklarıyla bağlantılı olabileceğini belirtmiştir. Akkuş (2005)'un, Erdemir ve Kutlu (2018), Seven (2018) araştırmanın verilerine paralel olarak ailenin sosyo-ekonomik durumu arttıkça öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığını, Özdoğan (1982) ise ebeveynlerin sosyo-ekonomik yönden imkanları üst düzeye çıktıkça, bu ebeveynlerin çocuklarında yaşanan sıkıntıların sıklığının azaldığını belirlemiştir. Çocukların sosyal becerilerini ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumlarının nasıl etkilediği ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır. Lonigan ve diğerleri (1999), orta sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerden gelen okul öncesi dönem çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha

fazla davranış sorunları gösterdikleri ve daha hareketli olduklarını, Hatunoğlu (1994), alt ve orta sosyo-ekonomik ebeveynlerden gelen çocukların üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha çok saldırganlık eğilimi gösterdiklerini, Erdoğan'ın (2002), sosyo-ekonomik düzeyin kız öğrencilerin prososyal davranışları üzerinde orta düzeyde etkiye; erkek öğrencilerin prososyal davranışları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını, Kanlıkılıçer (2005), Sezer ve diğerleri (2013) ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile çocuklardaki davranış problemleri arasında herhangi bir ilişki bulanamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, ebeveynlerinin yaşadıkları şehre göre incelendiğinde ebeveynlerin yaşadıkları şehirlerin, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri alt boyut puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı ancak Bursa'da yaşayan ebeveynlerin çocuklarının, İstanbul'da yaşayan ebeveynlerin çocuklarından Kişiler Arası Beceriler, Sözel Açıklama Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Daha büyük bir şehirde yaşamının çocukların sosyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini düşündürmektedir.

Nitekim bu durumun nedeni Tandoğan ve Ergun'un (2013) belirttiği gibi İstanbul'un kentleşmenin getirdiği sorunları en hızlı ve belirgin şekilde yaşaması bu nedenle çocukların ihtiyaçlarına, beklentilerine ve isteklerine cevap verememesi, çocuğa güvenli ortamlar sunamaması olabilir. Yapılaşmanın yoğun olması nedeniyle boş arazi ve açık alanların azalması, taşıt sayısındaki artışla ortaya çıkan trafik yoğunluğunun artması gibi nedenler de İstanbul'un açık alanlarını çocuklar için tehlikeli mekanlar haline getirmekte ve İstanbul'u çocuk için yaşanılır bir kent olmaktan uzaklaştırmaktadır. Bunun sonucu olarak çocuklar, sosyal ve kültürel olarak olumsuz yönde etkilenmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeylerinin, çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumunun türüne göre anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ancak çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumuna göre incelendiğinde çocukların eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumunun Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı, Sözel Açıklama Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanlarında ise anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Okul 1 ve Okul 3'te eğitim alan çocukların, Okul 5'te eğitim alan çocuklardan Sözel Açıklama Becerileri alt boyut puanlarının; Okul 1'de eğitim alan çocukların, Okul 5'te eğitim alan çocuklardan Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyut puanlarının; Okul 1, Okul 3, Okul 4, Okul 5, Okul 6, Okul 7 ve Okul 8'de eğitim alan çocukların, Okul 5'te eğitim alan çocuklardan Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanlarının, Okul 1 ve Okul 8'de eğitim gören çocukların; Okul 2, Okul 4, Okul 6'da eğitim gören çocuklardan, Okul 3'te eğitim gören çocukların ise Okul 4'te eğitim gören çocukların Amaç Oluşturma Becerileri alt boyutu puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma verileri incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyin de çocukların sosyal becerilerini etkilediği görülmektedir, oluşan bu farkın nedeni, çocukları seçilen okullarda eğitim gören ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarının farklı olması olabilir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların teknolojik araçları kullanma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ancak teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelendiğinde çocukların teknolojik aletleri kullanma sıklığının Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Dinleme

Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri alt boyut puanları ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark oluşturmasa da Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutu puanlarında anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Teknolojik araçları “Haftada birkaç kere” kullanan çocukların, teknolojik araçları Ayda birkaç kere ve Neredeyse her an kullanan çocuklardan Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutu puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak neredeyse her an teknolojik aletleri kullanan çocuğun kendini kontrol etme becerisinin düştüğü, kendini kontrol edemedikçe de teknolojik aletleri kullanma sıklığının arttığı söylenebilir. Ayrıca ayda birkaç kere teknolojik aletleri kullanan çocukları kontrol eden veya sınırlayanın ebeveynler olması, haftada birkaç kere teknolojik aleti kullanan çocukların ise kendi kararları ile haftada birkaç kere teknolojik alet kullanması, ayda birkaç kere teknolojik alet kullanan çocuğun kendini kontrol etme becerilerinin, haftada birkaç kere teknolojik aleti kullanmaya kendisi karar veren çocuğa göre daha az gelişmesine neden olmuş olabilir. Bu durumun nedeni Kumtepe (2006), Yükselgün (2008)’ün araştırmaları sonucunda ulaştığı gibi teknolojik araç ve internet kullanım düzeyleri olumlu yönde gelişmiş çocukların, sosyal beceri düzeylerinin gelişmesi de olabilir.

Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde Yükselgün (2008), saldırgan tavırlarda bulunan çocuklar üzerinde internetin normal seviyede kullanımının ve teknolojik araçların, çocukların bu davranışları üzerinde bir etkisi olmadığını; Sümer (2001), Yükselgün (2008) çocukların teknolojik aletleri yoğun kullanımının sosyal beceri düzeylerini negatif yönde etkilediğini; Sümer (2001), Gürçat ve Kümbül (2001), internet bağımlılığı arttıkça sosyal izolasyonun arttığını; Batıgün ve Kılıç (2011), sosyal beceri ve sosyal farkındalık düzeyi yükseldikçe bireylerin internet bağımlılığı puanlarının düştüğünü; Yükselgün (2008) internetin denetlenmeyen ortamlarda kullanılmasının çocuklardaki saldırganlık düzeyini artırdığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Attenborough (2002), teknolojik araçlardan

televizyonun çocuklar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda günde iki saatten fazla televizyon izlenmenin çocuklarda dinleme ve dikkat becerileri, motor beceriler, sosyal adaptasyon yeteneği açısından riskler oluşturduğu belirlenmiştir. Engelberg ve Sjöberg (2004), interneti sık kullanan öğrencilerin sosyal becerilerin zayıfladığını saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ebeveynlere çocukların sosyal becerinin gelişmesi için yaptıkları uygulamalar, hem ebeveynlere hem öğretmenlere ise teknolojik araç kullanımının çocukların sosyal becerilerine etkisi ile ilgili görüşleri soruldu.

“Çocuğunuzun sosyal becerilerinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilen ebeveynler, çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesi için ebeveynler tarafından akranları ile oyun oynayıp zaman geçirmelerine fırsat verilmesi, ebeveynlerden biri ile oyun oynama, çocuğa anlatım yöntemi ile eğitim verilmesi, aile ile parka gitme, tarihî turistik mekanlara gezi etkinliklerinin yapılması, spor içerikli kurslar ve satranç gibi formal eğitimler aldırılması, teknoloji kullanımını sınırlandırmak, çocuğunun eğitimi için araştırma yapmak gibi etkinliklere yer verildiği görülmektedir.

“Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının teknolojik araçları kullanımının sosyal beceri düzeylerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?” sorusu yöneltilen ebeveynlerin büyük bir kısmı, çocuklarının teknolojik araç kullanılmasının, onların sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Çocuklarına; ortamdan soyutlanmak, agresifleşmek, izlediği şiddet içerikli sahneleri tekrar etmek gibi olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarının teknolojik araç kullanmasının sosyal becerilerini, arkadaşları ile beraber dijital oyunlar oynayıp sosyalleşmesine yardımcı olmak, kelime dağarcığını geliştirmek gibi olumlu etkilediğini belirten ebeveynler olduğu gibi izlediği şeye göre değiştiğini ya da teknoloji kullanımının çocuğunun sosyal becerisini etkilemediğini düşünen ebeveynler de bulunmaktadır.

“Teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilen öğretmenlerden teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerileri üzerinde arkadaşın yerini teknolojik aletlerin alması, çocuğun iletişim problemleri yaşaması, daha agresif / sinirli olması, kurallara itaatsizlik etmesi gibi olumsuz, aynı oyunları oynayan çocukların arkadaş olmasının kolaylaşması, dijital oyunları oynarken iş birliği yapmaları gibi olumlu, farklı bakış açıları kazandırmak, kelime dağarcığını geliştirmek gibi ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ebeveynler ve öğretmenler teknolojik aletlerin kullanımının çocuğun sosyal becerilerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği konusunda hemfikir olurken araştırmanın nicel bölümünde çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların teknolojik aletleri kullanma süresine göre incelendiğinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir.

Araştırmanın nicel bölümünde çocukların cinsiyetlerinin, okul öncesi eğitim aldıkları sürenin, ebeveynin eğitim düzeyinin, yaşının, sosyo-ekonomik düzeyinin, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığı ve süresinin, çocuğun eğitim gördüğü okulun türünün ve okulun, çocuğun zeka düzeyine etkisi incelenmiştir.

Çocukların cinsiyetlerine göre zeka düzeyleri incelendiğinde cinsiyeti kız olan çocukların zeka puanlarının, cinsiyeti erkek olan çocukların zeka puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Okaylı (2015), Doğru, Turcan, Arslan ve Doğru (2006) yaptıkları araştırmalarda araştırma bulgularına paralel olarak kızların zeka düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ramazan ve Demir (2011) bilişsel gelişimin cinsiyete göre farklılık göstermediğini, Sisto (2000) ise erkeklerin zeka düzeyi puanlarının daha yüksek olduğunu belirleyerek araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşmışlardır.

Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre çocukların zeka düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulgularından farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Senemoğlu (2020), gerçekleştirdiği araştırmasında zihinsel yönden becerikli zeki çocukların gelişimine etki eden en önemli faktörün aile bireylerinin eğitim düzeyinin olduğu neticesine ulaşmıştır. Ramazan ve Demir (2011), çocukların bilişsel gelişim seviyelerinin, babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığını fakat annelerin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Oktay ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında ise ebeveynlerin her ikisinin de eğitim düzeyi arttıkça çocuklarda bilişsel yönlü hazır bulunuşluk becerisinin geliştiği saptanmıştır. Bu araştırmada ebeveynlerin eğitim durumları ile çocuklarının zeka puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamasının nedeni genetik potansiyelin de zeka düzeyini etkilemesi olabilir (akt. Meltzler David, 2003).

Çocukların ebeveynlerin yaşlarına göre zeka düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ramazan ve Demir (2011), araştırma bulgularına paralel olarak bilişsel gelişim ile ebeveynlerin yaşı arasında anlamlı fark elde edilemediğini tespit etmiştir.

Çocukların okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre zeka düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ramazan ve Demir (2011), bilişsel gelişim ile okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi arasında araştırma bulgularına paralel olarak anlamlı fark elde edilemediğini belirtmiştir. Ergin ise (2003) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların matematik yeteneği puanlarını etkilediğini tespit etmiştir.

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarına göre çocukların zeka düzeyleri incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu orta ve üst olan ebeveynlerin çocuklarının, sosyo-ekonomik durumu alt olan ebeveynlerin çocuklarının zeka puanlarından anlamlı derecede

yüksek olduğu belirlenmiştir. Mussen ve diğerleri (1984), Üstün ve diğerleri (2004) araştırma bulgularına paralel olarak sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocukların bilişsel gelişimlerinde artış olduğunu belirlemişlerdir. Mussen ve diğerleri (1984) bu durumun nedenini farklı çevrelerde yetişmelerinden dolayı bilişsel beceriler hakkındaki değer yargıları ve beklentilerinin farklı olmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bu durumun nedeni orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularında da belirttikleri gibi çocuklarının zihinsel gelişimine yardımcı olmak için materyal desteği sağlama, çeşitli kurslara gönderme gibi imkanlarının daha fazla olması da olabilir. Ramazan ve Demir (2011) ise araştırma bulgularından farklı olarak bilişsel gelişim ile ailenin ekonomik durumu üzerinde anlamlı fark elde edilemediğini belirtmiştir.

Ebeveynlerin yaşadıkları şehre göre zeka düzeyleri incelendiğinde ebeveynlerin yaşadıkları şehirlerin çocukların zeka düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. İstanbul ve Bursa'nın, her türlü materyale, çeşitli kurslara vb. imkanlara ulaşmanın kolay olduğu şehirler olması, farklılık oluşmamasının nedeni olabilir.

Çocukların eğitim gördükleri okulun türüne göre zeka düzeyleri incelendiğinde, çocukların eğitim gördükleri okulun türüne göre çocukların zeka düzeylerinde farklılık oluşmadığı görülmektedir. Ramazan ve Demir (2011), bilişsel gelişim ile gidilen okul türü arasında anlamlı fark elde edilmediğini belirterek benzer bir bulguya ulaşmıştır.

Çocukların eğitim gördükleri okul ile zeka puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul 1'de eğitim gören çocukların zeka puanlarının Okul 4'te eğitim gören çocukların zeka puanlarından, Okul 8'de eğitim gören çocukların, Okul 3, Okul 4 ve Okul 7'de eğitim gören çocukların zeka puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Senemoğlu (2020), yapmış olduğu araştırmasında çocukların zihinsel gelişimini etkileyen faktörlerin başında yaşanan çevrenin geldiğini öne sürmektedir. Okulların bulunduğu çevre okulu, okul da çocuğun zihinsel gelişimini etkiliyor olabilir.

Araştırmanın nitel bölümünde ebeveynlere çocukların zeka düzeylerinin gelişimi için yaptıkları uygulamalar, hem ebeveynlere hem öğretmenlere ise teknolojik araç kullanımının çocukların zeka düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri soruldu.

“Erken çocukluk dönemindeki çocuklarınızın zeka düzeylerinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilen ebeveynler, erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesi için zeka oyunları, hikaye ve masal kitapları gibi materyal kullanımı, gezi, deney ve rol yapma gibi yöntem kullanımı, spor eğitimi, satranç kursu, okul öncesi eğitim gibi formal eğitim aldırma, ev işleri gibi sorumluluklar verme yoluyla yaptıklarını belirtmişlerdir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklarının zeka düzeylerinin gelişmesi için herhangi bir şey yaptırmadığını ifade eden ebeveynler de bulunmaktadır.

“Teknolojik araçların kullanımının çocuğunuzun zeka düzeyini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilen ebeveynlerin cevapları incelendiğinde, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun teknolojik araç kullanımının çocuklarının zeka düzeyleri üzerinde düşünme becerilerini azaltmak, odaklanmayı engellemek gibi olumsuz etkileri olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ebeveynlerden, teknolojik araç kullanımının çocuklarının zeka düzeyleri üzerinde farklı konular üzerine düşünmesini sağlamak, hafızasını geliştirmek, yabancı dil öğretmek gibi olumlu etkileri olduğunu düşünenler de bulunmaktadır. Ebeveynlerin bir kısmı ise teknolojik araç kullanımının çocuklarının zeka düzeylerini yaptığı aktiviteye ve geçirdiği zamana göre hem olumlu hem olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. Ebeveynler arasında teknolojik araç kullanımının; çocuklarının zeka düzeyini etkilemediğini ya da çocuklarının zeka düzeyine etkisi ile ilgili fikri olmadığını belirten ebeveynler de bulunmaktadır.

“Teknolojik araçların kullanımının çocukların zeka düzeylerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde zengin uyarıcılar ile karşı karşıya getirmek, yeni bilgiler öğretmek, görsel uzamsal zekayı geliştirmek

gibi olumlu; dikkat süresini azaltmak, öğrenmeyi zorlaştırmak, yaratıcılığı azaltmak, kolaycılığa alıştırmak gibi olumsuz ve farklı zeka alanlarını geliştirmek gibi ebeveynler doğru yönlendirdiğinde olumlu etkileri olduğu yönünde üç farklı temada cevap verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ebeveynler ve öğretmenler teknolojik aletlerin kullanımının çocuğun zeka düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği konusunda hemfikir olurken, araştırmanın nicel bölümünde çocukların zeka düzeyleri, çocukların teknolojik aletleri kullanma sıklığına veya süresine göre incelendiğinde anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir.

Araştırmanın nicel bölümünde çocukların cinsiyetinin, okul öncesi eğitim aldıkları sürenin, ebeveynin eğitim düzeyinin, yaşının, ebeveynlik rolünün, sosyo-ekonomik düzeyinin, çocukların teknolojik araçları kullanma sıklığı ve süresinin, çocuğun eğitim gördüğü okulun türünün ve okulun ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarına ve dijital ebeveynlik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik rolüne göre dijital ebeveynlik tutumları incelendiğinde, annelerin Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyut puanlarının babaların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu, babaların ise Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarının annelerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre annelerin çocuklarını teknolojik aletlerin zararlarından daha çok korumaya çalıştığı, babaların ise çocukları teknolojik aletleri etkili bir şekilde kullanmaları yönünde daha çok teşvik ettiği söylenebilir. Araştırmanın nitel bölümüne katılan babaların cevapları incelendiğinde ise çocuklarına teknolojik aletleri pekiştirici olarak kullandırmayı tercih ettiklerini belirtmeleri bu bulguyu destekler yöndedir.

Ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, ebeveynlik rolüne göre incelendiğinde ise ebeveynlik rolünün otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutları

açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, demokratik tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre annelerin demokratik tutum alt boyut puanlarının, babaların demokratik tutum puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tezel Şahin ve Özyürek (2008), annelerin babalara göre daha fazla demokratik tutum sergilediği sonucuyla araştırma verilerine paralel bir sonuca ulaşırken Dursun (2010), annelerin babalara göre daha tavizkar, babaların daha çok koruyucu, disiplinli ve demokratik olduklarını tespit ederek tam tersi bir sonuç elde etmiştir. Winsler ve diğerleri (2005) ise babaların eşlerini çok tavizkar, demokratik ve kolay izin veren ancak otoriterlik açısından daha yumuşak gördüklerini, annelerin de kendilerini eşlerinden daha demokratik olarak gördüklerini saptayarak araştırma bulgularına paralel bir sonuca ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, eğitim durumlarına göre incelendiğinde ebeveynlerin eğitim durumlarının Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre lisans ve üstü mezuniyeti olan ebeveynlerin ortaokul mezunu ebeveynlerden Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer araştırmalar incelendiğinde Özgür (2016), ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça ebeveynlerin internet stili yönelimlerinin otoriterlikten müsamahakar yönlü ebeveyn stiline doğru kaydığı belirlenmiştir. Lou ve diğerleri (2010) ise internet okuryazarlık düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarını sıklıkla onlara güvendikleri ve internet kullanımlarında emrivaki yönlendirmelere meyil göstermedikleri; internetle çok sık işi olmayan, çok kullanmayan, kullanmayı bilmeyen ve internet okuryazarlığı olmayan ebeveynlerin ise çocuklarının internetten çok şey öğrenebileceğini, bilgisini artırabileceğini düşünüp çocukların internet kullanımını teşvik etmeye meyilli

olduğu, kontrol gereği duymadan onlara güvenerek müdahalede bulunmadıklarını gösterdiklerini tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, eğitim durumlarına göre incelendiğinde ise ebeveynlerin eğitim durumlarının demokratik tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, aşırı koruyucu tutum ve otoriter tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre ortaokul mezunu ebeveynlerin lisans ve üzeri eğitim almış ebeveynlerden otoriter tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu, ayrıca eğitim düzeyi arttıkça aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının azaldığı söylenebilir.

Şanlı ve Öztürk (2012), araştırmanın verilerine benzer olarak annelerin eğitim durumuna göre demokratik alt boyut puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığını bulmuştur. Araştırma verileri annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe aşırı koruyucu ve otoriter alt boyut puan ortalamalarının azaldığını belirten diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Ateş, 2018; Ayyıldız, 2005; Durmuş, 2006; Dursun, 2010; Mızrakçı, 1994; Ömeroğlu, 1996; Özyürek & Tezel Şahin, 2005; Şanlı & Öztürk, 2012; Şendoğdu, 2000). Bazı araştırmalarda ise araştırma verilerinden farklı olarak annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutumunun arttığı belirlenmiştir (Ayyıldız, 2005; Bayrakdar Battal, 2013; Dekovic & Gerris, 1992; Durmuş, 2006; Kaya, 2010; Mızrakçı, 1994; Ömeroğlu, 1996; Özyürek & Tezel Şahin, 2005; Tezel Şahin & Özyürek, 2008; Von Der Lippe, 1999).

Kısaca araştırmanın verilerine göre ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artmasının; ebeveyn tutumlarında otoriter ve aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının azalması, dijital ebeveynlik tutumlarında ise Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarının artması yönünde etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, yaşadıkları şehre göre incelendiğinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Hem Bursa hem İstanbul'un büyükşehir olmasından dolayı bu sonucun beklendiği söylenebilir.

Ebeveynlerin yaşadıkları şehre göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde ise demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı, aşırı koruyucu tutum alt boyutundaki puanlar açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve İstanbul'da yaşayan ebeveynlerin, Bursa'da yaşayan ebeveynlerden aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. İstanbul'un Türkiye'nin en çok suç işlenen ili olması, İstanbul'daki ebeveynlerin Bursa'daki ebeveynlere göre aşırı koruyucu tutum puanlarının daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir (EURONEWS, 2019).

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları arasında anlamlı fark olmadığı, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ebeveynlik tutumları incelendiğinde ise aşırı koruyucu tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak demokratik tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi üst olan ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi alt olan ebeveynlerden demokratik tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına paralel şekilde Sezer (2010), sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumlarının arttığını, Ömeroğlu (1996), aylık gelirin artmasıyla beraber anne davranışlarında demokratik tutumda artış yaşandığını, Tudge, Hogan, Snezhkova, Kulakova ve Etz'in (2000) araştırmalarında aylık gelir seviyesi yüksek annelerin, çocuklarının kendisini yönetmesini ve bağımsızca hareket edebilmesini daha çok desteklediklerini belirlemişlerdir. Kaya (2010), Şanlı ve Öztürk (2012), Aydoğdu ve

Dilekmen (2016) ise ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre ebeveyn tutumlarının değişmediği sonucuna varmıştır.

Araştırma bulgularından farklı olarak Bayrakdar Battal (2013), gelir seviyeleri düştükçe demokratik tutum ve eşitlik tanıma tutumlarının arttığı, Ömeroğlu (1996), Demiriz ve Öğretir (2007), Dursun (2010), Ateş (2018) alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin daha koruyucu ve disiplinli olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, yaş özelliklerine göre incelendiğinde ebeveynlerin yaş özelliklerinin Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41 yaş ve üstü olan ebeveynlerin, 30 yaş ve altı olan ebeveynlerden Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, ebeveynlerin yaş özelliklerine göre incelendiğinde demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, 30 yaş ve altı ebeveynlerin, 36-40 yaş ebeveynlerden aşırı koruyucu tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri incelendiğinde 30 yaş ve altı ebeveynlerin diğer ebeveynlere göre aşırı koruyuculuk tutum puanlarının daha yüksek olduğu, Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama puanının ise daha düşük olduğu söylenebilir. Wong ve diğerleri (2015) internet okuryazarlığının çok iyi olduğu ebeveynlerin otoriter ebeveynlik stiline olduğunu belirlemiştir. Teknolojik araçlar ve internet ile daha erken yaşta tanışan 30 yaş ve altı ebeveynler teknolojik aletleri daha yoğun kullandıkları için teknolojik aletlerdeki

tehlikelerden daha haberdar oldukları ya da kendileri teknolojik aletleri kullanmanın zararlarını gördükleri için çocuklarını korumak istemeleri, böyle bir sonucun oluşmasına neden olmuş olabilir.

Benzer araştırmalar incelendiğinde Mızrakçı (1994), Ayyıldız (2005), Şanlı (2007), Dursun (2010), araştırmalarının verilerine benzer sonuçlar elde etmiş ve genç ebeveynlerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli tutumlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kaya (2010), araştırmanın verilerinden farklı olarak genç ebeveynlerin aşırı koruyucu ve otoriter tutum puanlarının daha düşük düzeyde olduğunu belirtirken Ateş (2018) de 41-50 yaş grubundaki ebeveynlerin aşırı koruma tutumuna sahip olduğunu belirtmişlerdir. Özyürek (2004) ve İnci (2014) ise araştırmalarında ebeveyn tutumunun yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelendiğinde anlamlı fark elde edilemediği, teknolojik araçları kullanma süresine göre incelendiğinde ise Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı ancak Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre çocukları teknolojik aracı kullanmaya başladığında 2 saat ve üstü kullanan ebeveynlerin çocukları teknolojik araçları kullanmaya başladığında 0-15 dakika arası kullanan ebeveynlerden Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre ebeveynlerin Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama puanları arttıkça çocuklarının da teknolojik aletleri kullanma süresinin arttığı söylenebilir. Akçay ve Özcebe (2012) çalışmasında ebeveynlerin bilgisayar oyunu oynama durumlarına göre çocukların bilgisayar oyunu oynama davranışlarının arttığını belirlemişlerdir. Buna göre ebeveynler, kendileri de teknolojik oyunları oynadıkları için çocuklarının uzun süre teknolojik araç kullanmasına izin veriyor olabilirler.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sıklığına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı, çocuklarının teknolojik araçları kullanma sürelerine göre incelendiğinde ise demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak otoriter tutum alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Çocuğu dijital araçları kullanmaya başladığında 2 saat ve üstü zaman geçiren ebeveynlerin, 0-15 dakika arası zaman geçiren ebeveynlerden otoriter tutum alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre otoriter tutumun çocuğun teknolojik aletleri kullanma süresini arttırdığı söylenebilir.

Ebeveyn tutumları ve teknolojik araçları kullanma ile ilgili hem bu araştırmanın sonucundan farklı hem de birbirlerinden farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Kalen (2018), ebeveynsini demokratik olarak algılayan ergenlerin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ebeveynsini otoriter olarak algılayan ergenlerin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinden yüksek olduğunu; Büyükşahin-Çevik ve Çelikkaleli (2010), Erdemir ve Kutlu (2018), ebeveynlerinin izin verici ve daha demokratik tutumundan dolayı rahatlık algısı yaşayan ergenlerde internete bağlanma eğilimlerinin, ebeveynlerinin daha tutucu korumacı, otoriter algılayan ergenlere göre anlamlı seviyede yüksek olduğunu; Valcke ve diğerleri (2010) izin verici tutum ve yaklaşımda bulunan ebeveynlerin çocuklarının, otoriter ve baskıcı ebeveynlerin çocuklarına göre daha serbest ve daha sık şekilde teknolojik araçları ve interneti kullandıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre incelendiğinde anlamlı fark olmadığı, çocuklarının eğitim gördüğü okulun türüne göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde ise demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı ancak koruyucu tutum alt boyutundaki puanlar açısından ise istatistiksel olarak

anlamli farklılık olduğu gör÷lmektedir. Çocuğu bağımsız anaokulunda eğitim alan ebeveynlerin, çocuğu ilkokul ya da ortaokula bağıli ana sınıflarında eğitim alan ebeveynlerden aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının anlamli derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bağımsız anaokulları sadece okul öncesi eğitimin verildiğı kurumlarken ilkokula ya da ortaokula bağıli ana sınıflarında yaşça büyük çocuklar da eğitim almakta olduğundan bu durumun nedeni aşırı koruyucu tutum puanı yüksek olan ebeveynlerin bağımsız anaokullarını daha çok tercih ediyor olması olabilir.

Çocuklarının okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarında anlamli fark olmadığı, çocuklarının okul öncesi eğitim aldıkları süreye göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumları incelendiğinde ise demokratik tutum, otoriter tutum ve izin verici tutum alt boyut puanları arasında anlamli fark olmadığı ancak aşırı koruyucu tutum alt boyut puanları açısından ise istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre çocukları 1 yıl okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin, çocukları 2 yıl veya 3 yıl ve üstünde okul öncesi eğitim alan ebeveynlerden, aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının anlamli derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni çocukları kendilerinden ilk defa ayrı olan ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumunun daha yüksek olması, aşırı koruyucu tutumun çocuklarının eğitim aldığı yıl arttıkça azalması olabileceğı gibi aşırı koruyucu tutum puanı yüksek olan ebeveynlerin çocuklarını erken yaşta anaokuluna göndermekten çekindiğı bu nedenle çocuklarını sadece ilkokul öncesindeki son 1 yıl okul öncesi eğitim aldirmaları da olabilir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının eğitim aldığı okula göre incelendiğinde Dijital Medya Risklerinden Koruma alt boyut puanları arasında anlamli fark olmadığı, Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanlarında ise istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunduğu gör÷lmektedir. Buna göre çocukları Okul 1, Okul 3 ve Okul 8’de eğitim alan çocukların ebeveynlerinin Okul 2 ve Okul

6’da eğitim alan çocukların ebeveynlerinden Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama alt boyut puanının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocuklarının eğitim gördüğü okula göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde demokratik tutum ve izin verici tutum alt boyut puanları arasında anlamlı fark olmadığı, otoriter tutum ve aşırı koruyucu tutum alt boyutlarındaki puanlar açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğu Okul 3’te eğitim alan eğitim alan ebeveynlerin, çocuğu Okul 7’de eğitim alan ebeveynlerden otoriter tutum alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu, çocuğu Okul 6 ve Okul 8’de eğitim alan eğitim alan ebeveynlerin, çocuğu Okul 1’de eğitim alan ebeveynlerden aşırı koruyucu tutum alt boyut puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocuklarının eğitim gördüğü okula göre ebeveynlik tutumları ve dijital ebeveynlik tutumlarının değişiyor olmasının, seçilen okullardaki ebeveyn profillerinin farklı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde ebeveynlerin çocuklarına teknolojik araç kullanımına izin verdiklerme nedenleri, çocukların teknolojik araçları kullanma nedenleri, çocuklarının oynadıkları oyunlar, takip ettikleri video kanalları, teknolojik aletler ellerinden alındığında çocuklarının tepkileri; öğretmenlerin, ebeveynlerin çocukların teknolojik araçları kullanırken yapması gerekenler ve ebeveynlerin uygulamaları ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Ebeveynlere “Çocuğunuzun hangi durumlarda teknolojik araçları kullanmasına izin veriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bir kısmı çocuklarının teknolojik araçları kullanmasına işleri dolduğunda kendi isteklerini gerçekleştirmek, çocuklarının sessiz olmasını sağlamak, çocuklarının ağlamamasını istemek gibi nedenlerden dolayı izin verdikleri görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin teknolojik araçları çocukları yemek yediğinde, sorumluluklarını yerine getirdiklerinde olduğu gibi pekiştireç olarak ya da hafta sonları gibi belirli zamanlarda çocuklarına kullandırdıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin,

eğitici videolar izlemesi, yabancı dil öğrenmesi gibi eğitim amacıyla ya da çocuklarının canı sıkıldığında, kullanmak istediğinde çocuklarının istediğine bağlı olarak teknolojik aletleri kullanma izni verdikleri de görülmektedir. Araştırmanın verileri incelendiğinde çocukların teknolojik aletleri kullanmayı istediği gibi ebeveynlerinin de çeşitli nedenlerle çocuklarının teknolojik aletleri kullanmasını istediği söylenebilir.

Benzer bir araştırmada Subrahmanyam ve diğerleri (2000), ebeveynlerin teknolojik araç gereçleri, dijital makineleri çocuklarını internet okuryazarlığı ve dijital bilgi konusunda geliştirmek, onları günümüz bilgi çağında donanımlı görmek için bu teknolojik araçları evlerinde temin ettiklerini, ebeveynlerin evlerine aldıkları bu teknolojilerin riskleri konusunda endişe yaşadıklarını ama buna rağmen bu teknolojik araçları ve interneti kullandırmama yönünde karar verirlerse çocuklarının dijital okuryazarlık ve öğrenme imkanlarını kısıtlayarak engelleyeceklerini düşündükleri için kaygılandıklarını ortaya çıkarmıştır.

“Çocuğunuzun teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilen ebeveynler arasında çocuklarının teknolojik araç kullanırken zarar görmemesi için süre kısıtlaması koyma, şifre koyma, internet bağlantısını kesme gibi kısıtlamalar ya da teknolojik aracı uzaktan izlemesini sağlama, yüksek sesle izlememesine dikkat etmek gibi bilgilendirme ve yönlendirme yaparak aktif müdahalede bulunduklarını belirtenler olduğu gibi çocuklarının izlediklerini kullanımı sonrasında kontrol etme, davranışlarla takip ederek aile filtresi kullanma, Kids home uygulamasını kullanma gibi teknik destek kullanarak pasif müdahalede bulundukları belirlenmiştir.

“Çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin neler yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilen öğretmenler, çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin, çocuğun teknolojik araçlarla yaptıklarını izlemek, içerik kontrolü yapmak gibi takip davranışlarıyla ebeveynnin pasif müdahalesi; çocuğun yaşına uygun, eğitici uygulamalar kullanması yönünde teşvik edilmesi

gibi bilgilendirme / yönlendirme; süre sınırlaması gibi kısıtlama yaparak ebeveynnin aktif müdahalesi olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerin yapması gerekenler ile ilgili önerilerin bir çoğunun ebeveynler tarafından uygulandığı söylenebilir.

Anderson (2016), Racz ve diğerleri (2017), araştırma bulgularına paralel olarak ebeveynlerin çocuklarını teknolojik aletleri kullanırken kontrol ve takip ettiklerini belirlemişlerdir.

Wong ve diğerleri (2015), araştırmaları sonucunda ebeveynlerin internet denetlemede çoğunlukla kısıtlayıcı olduklarını belirtirken, EU Kids Online Projesi’nin İngiltere’de yaşları 9-16 arasında değişen çocuklar ve onları ebeveynleri ile yaptığı bir başka araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerinin büyük bir çoğunluğunun çocuklarına web sitelerinin niçin iyi ya da kötü olduğunu açıkladıkları, internetin nasıl güvenli şekilde kullanılacağını önerdikleri, bazı internet sitelerini yasaklamakta ya da filtrelemekte oldukları, çocukları tarafından ziyaret edilen web sitelerini izledikleri belirlenmiştir.

Ebeveynlere “Çocuğunuz teknolojik araçları hangi amaçlarla kullanmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin cevapları incelendiğinde çocukların teknolojik araçları daha çok oyun oynamak, video izlemek gibi eğlence amaçlı kullandıkları, bunun yanında yeni bilgiler öğrenmek, zeka oyunları oynamak gibi eğitim amaçlı da kullandıkları belirlenmiştir.

Çocukların teknolojik araçları hangi amaçlarla kullandıklarını daha iyi anlamlandırabilmek için araştırmanın nitel bölümünde yer alan çocukların metaforik algılarını incelemek faydalı olabilir.

Araştırmada çalışma grubundaki çocuklara “Teknolojik araçlar (tablet, telefon, televizyon vb.) gibidir çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların verdiği cevaplar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki 378 çocuk

tarafından 10 kategoride 78 farklı olmak üzere toplam 219 metafor oluşturulmuştur. En fazla metafor içeren kategoriler ise sırasıyla “Eşyalar”, “Kişiler”, “Faaliyetler”, “Yiyecek / İçecek”, “Hayvanlar”, “Mekanlar”, “Bitkiler”, “Diğer”, “Olumsuz Durumlar” ve “Değerler” kategorileridir. Çocukların en fazla oluşturduğu metafor ise oyuncak metaforudur ve ebeveynlerin çocuklarının teknolojik aletleri en çok oyun için kullandığı görüşünü desteklediği söylenebilir. Ayrıca çocukların teknolojik araçları kişiler kategorisinde yer alan anne, baba, kardeş gibi aile üyelerine benzetmelerinin de teknolojik aletlerin çocuklar için önemini göstermesi açısından önemli olduğu belirtilebilir.

Araştırmada çalışma grubundaki çocuklara yöneltilen “Arkadaşlar gibidir çünkü.....” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki 378 çocuk tarafından 11 kategoride 107 farklı toplam 234 metafor oluşturulduğu görülmektedir. En fazla metafor içeren kategoriler ise sırasıyla “Eşyalar”, “Hayvanlar”, “Yiyecek / İçecek”, “Bitkiler”, “Kişiler”, “Faaliyetler”, “Diğer”, “Olumsuz Durumlar”, “Cinsiyete Göre Farklılaşan”, “Mekanlar” ve “Değerler” kategorileridir.

Çocukların arkadaşlar ile ilgili oluşturdukları metaforların teknolojik araçlar ile oluşturdukları metaforlar ile benzerlik göstermesi, hatta hem teknolojik araçlar hem de arkadaşlar ile ilgili en sık oluşturulan metaforun “oyuncak” metaforu olması, çocukların teknolojik aletlere arkadaşına benzer bir anlam yüklediğini gösteriyor olabilir. Akınoğlu (2002) yaptığı araştırma sonucunda teknolojik araçların ve internetin, sosyalleşme sürecini, kişilik özelliklerini ve alışkanlıklarını değiştirdiğini belirtmiştir.

Ebeveynlere “Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, en çok hangi dijital oyunları oynamaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin cevapları incelendiğinde çocukların oynadıkları dijital oyunların, büyük bir kısmının uygulama marketlerine sağlayıcıların dijital oyunları yüklerken belirttikleri yaş gruplarının, çocukların içinde bulunduğu yaş grubuna

uygun olduğu, çocukların bir kısmının ise kendi yaş grubunun üstündeki bireyler için hazırlanmış oyunları oynadıkları, çocukların küçük bir kısmının ise dijital oyun oynamadığı belirlenmiştir. Çocuğun yaş grubuna uygun olduğu belirtilen “4+” kategorisindeki oyunlarda en çok “Fifa Mobile” ve “Mental Up” oyunlarının olduğu; çocuğun yaş grubuna uygun olmayan oyunlarda ise “9+” kategorisinde en çok kullanılan oyunun, “Clush Royale”, “Minecraft”, “Subway Surfers” olduğu; “12+” kategorisinde “Fortnite” olduğu; “17+” kategorisinde “PubG” olduğu belirlenmiştir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların en çok oynadıkları dijital oyunların, sağlayıcıların uygulama marketlerine dijital oyunları yüklerken belirttikleri kategorilere göre frekansları incelendiğinde en çok “Gündelik” kategorisindeki oyunların, sonrasında ise “Strateji”, “Eğitim”, “Macera”, “Aile” ve “Rol yapma” türündeki oyunlar olduğu görülmektedir.

Akçay ve Özcebe (2012), 48-59 ay arası çocukların %52’sinin bilgisayar oyunu oynamadığını, 60-72 ay arasındaki çocukların ise %73,1’inin oynadığını, kız çocukların %60’ı bilgisayar oyunu oynamazken erkek çocukların %68,3’ünün bilgisayar oyunu oynadığını tespit ettiği çalışmasından sonra teknolojinin gelişmesi ve mobil oyunların da yaygınlaşması ile teknolojik araçlar ile oyun oynamayan çocuk oranının bu araştırmada %8’lere kadar düştüğü söylenebilir.

Ebeveynlerin, kendi yaş grubuna uygun olmadığı belirtilen oyunları oynayan çocuklarının cinsiyetleri incelendiğinde tamamının erkek olduğu görülmektedir. Çocuğunun dijital oyunlar oynamadığını söyleyen ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetleri incelendiğinde ise tamamının kız olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak literatürdeki araştırmalar incelendiğinde erkeklerin internet bağımlılık düzeylerinin kızlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (Batıgün & Kılıç, 2011; Lee & Chae, 2007; Mottram & Fleming, 2009; Topçu & Erdur-Baker, 2007).

Araştırmanın nicel bölümünde çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin dijital ebeveynlik tutumlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ancak çocukların cinsiyetlerine göre ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları incelendiğinde çocuklarının cinsiyetlerine göre demokratik tutum, otoriter tutum ve aşırı koruyucu tutum alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı, izin verici tutum alt boyutu açısından ise kız çocuğu olan ebeveynlerin izin verici tutum puanlarının erkek çocuğu olan ebeveynlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sorbring (2014), ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre endişelerinin de değişiklik gösterdiğini tespit etmiştir. Bu durum çocuklarının oynadıkları oyunlar ile ilgili ebeveynlerin verdiği cevaplar göz önüne alındığında ebeveynlerin, kız çocuklarının oynadıkları oyunların yaş gruplarına uygun olması nedeniyle izin verici tutum puanlarının, kendi yaş grubuna uygun olmayan oyunları da oynayabilen erkek çocukların ebeveynlerine göre daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Ayas ve Horzum (2013), internet kullanımında ihmalkar, izin verici tutumun kız çocukların ebeveynlerinde erkek çocukların ebeveynlerinden daha fazla olduğunu belirleyerek benzer bir sonuca ulaşmışken Demiriz ve Öğretir (2007), İnci (2014), çocukların cinsiyetlerine göre anne tutumları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Ebeveynlere çocuklarının teknolojik araçları hangi amaçlarla kullandığı sorulduğunda oyun oynamak cevabından sonra video izlemek cevabı gelmektedir. Ebeveynlere “Çocuğunuzun izlediği video kanallarına 3 örnek verir misiniz?” sorusu yöneltildiğinde çocukların, “Sihirli Annem”, “Selena” gibi dizilerin, “Pepe” ve “Rafadan Tayfa” gibi çizgi filmlerin kanallarını takip ettiği belirlenmiştir. Bazı çocuklar ise video kanalı takip etmek yerine sürpriz yumurta videoları gibi benzer içerikli videoları farklı kanallardan izlemektedir. Bunlarla birlikte “Sese gel çocuk” gibi dijital oyun kanallarını, “Yetişkin Youtuber videoları”, “Çocuk Youtuber videoları”, “Yabancı Dil Eğitim Videoları” yayınlayan kanalları da takip eden çocuklar olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuğunun herhangi bir kanal takip etmediğini

belirten ebeveynlerin de az sayıda olmadığı görülmektedir. Çocukların takip ettikleri video kanalları incelendiğinde çocukların büyük bir kısmının eğitici olmayan, hatta bazıları çocuğun yaş grubuna uygun olmayan içerik ile baş başa olduğu söylenebilir.

Ebeveynlere “Ebeveynler teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde erken çocukluk dönemindeki çocukları nasıl davranmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde çocuklarının sinirlenmek, ağlamak gibi tepkiler gösterip teknolojik aracın kapatılmasını kabul etmek istemediklerini belirten ebeveynler olduğu gibi çocuklarının ilk önce kızıp sonra kabullenmek, zaman isteyip o süre de bitince getirmek gibi ilk önce tepki gösterip sonra kabullendiklerini belirten ebeveynler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte teknolojik araçların kullanımına izin vermediklerinde ya da teknolojik araçların kapatılmasını istediklerinde çocuklarının tepki göstermeden kabullendiğini belirten ebeveynler de bulunmaktadır.

Araştırmada çalışma grubundaki çocuklara ebeveynlerin cevaplarını anlamlandırmaya yardımcı olması için “Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elinizden alınması gibidir çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların verdiği cevaplar incelendiğinde okul öncesi dönemdeki 378 çocuk tarafından 8 kategoride 92 farklı olmak üzere toplam 212 metafor oluşturulmuştur. En fazla metafor içeren kategoriler ise sırasıyla “Olumsuz bir durum”, “Olumlu bir durum”, “Olumlu ama çocuğu üzen durum”, “Olumlu bir durumun hiç gerçekleşmemesi”, “Korunma”, “Var olan olumlu bir durumun bitmesi”, “Ne olumlu ne olumsuz” ve “Olumsuz ama çocuğu mutlu eden durum” kategorileridir.

Çocukların büyük bir kısmı teknolojik aletlerin kapatılmasının ya da ellerinden alınmasını olumsuz durumlara, olumlu bir durumun bitmesine, olumlu da olsa çocuğu üzen

durumlara benzetmişlerdir; bu nedenle ebeveynlerin de görüşmelerde belirttiği gibi teknolojik araçların kapatılmasını ya da ellerinden alınmasına tepki gösterip kabullenmek istemiyor oldukları düşünülebilir. Çocuklar arasında teknolojik aletlerin kapatılmasının ya da ellerinden alınmasını olumlu durumlara benzetenler de vardır ki bu çocukların oranı, ebeveynlerin görüşmelerinde çocuğunun teknolojik aletlerin kapatılmasını ya da ellerinden alınmasını tepki göstermeden kabul ettiğini belirten ebeveynlerin oranına oldukça yakın olduğu belirtilebilir. Yani çocukların teknolojik aletlerin kapatılması ya da ellerinden alınması konusundaki düşünce ve inançlarının, çocukların davranışlarını etkilediği, çocukların bu düşünce ve inançları değiştirilebilirse çocuğun verdiği tepkinin farklılaşabileceği söylenebilir.

Ebeveynlerin “Çocuğunuzun teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanması için neye ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ebeveynlerin teknolojik araçların kullanımı ile ilgili sınır koyabilmek, ebeveyn eğitimi gibi kendilerine ve çocuğun yaşına uygun uygulamalar, MEB onaylı oyunların artması gibi çocuklarına yönelik ihtiyaçlarının bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlere “Çocuklarının teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynler ile ilgili yaptığınız çalışmalar var mı, varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde bilgilendirme formları göndermek, aile ile çocuğun beraber yapacağı etkinlikler vermek, ebeveynler ile teknoloji kullanımı ile ilgili güncel haberler ve gelişmeleri paylaşmak gibi uzaktan faaliyetler; ebeveyn toplantıları yaparak bilgilendirme yapmak, özel görüşmeler yapmak gibi yüz yüze faaliyetler olmak üzere ebeveynlerle çalışmaların iki farklı şekilde yürütüldüğü belirlenmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ebeveynlerin kendilerine yönelik teknolojik araçları kullanma ile ilgili sınır koyabilmek, ebeveyn eğitimi gibi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetler gerçekleştirdikleri söylenebilir ancak çocuğun yaşına uygun uygulamalar gibi çocuğa yönelik ihtiyaçları konusunda çocukların oynadıkları oyunlar ve

izledikleri video kanalları da göz önüne alındığında yeterli bilgilendirme ve yönlendirmenin yapıldığını söylemenin zor olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerinin teknoloji okuryazarlığı ile ilgili eğitim almamış olmaları nedeniyle yeterli bilgi ve donanımlarının olmaması da olabilir.

Araştırmanın nicel bölümünde ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre Zeka düzeyi ile Kişiler Arası Beceriler arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; Kendini Kontrol Etme Becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; Dinleme Becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; Görevleri Tamamlama Becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; Sonuçları Kabul Etme Becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin tümü arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; Dijital Medya Risklerinden Koruma ile Aşırı Koruyucu Tutum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; Otoriter Tutum ile Dinleme Becerileri arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Çocukların sosyal becerileri ve zeka düzeyleri arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde Seçer ve diğerleri (2012), sosyal beceri ve bilişsel gelişim arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur yani çocukların bilişsel gelişim puanları arttıkça sosyal beceri puanlarının da arttığını belirleyerek araştırma bulgularına paralel sonuçlar elde etmiştir. Walker (2005), kız çocuklarında bilişsel yetenekler ile sosyal uyum davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu, erkek çocuklarında ise bilişsel yetenek ile utangaçlık ve çekingen davranışlar arasında negatif bir ilişkinin olduğunu belirterek farklı bir bakış açısı sergilemiştir.

Ebeveynlik tutumları, dijital ebeveynlik tutumları, çocuklarının zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişki YEM analizi ile incelendiğinde elde edilen bilgiler aşağıdaki

gibidir. Bu verileri daha iyi anlamlandırmak için ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ebeveynlik tutumları ile ilgili veriler ile beraber incelemek faydalı olacağı düşünüülerek birlikte yorumlama yapılmıştır.

Demokratik Tutum, Dijital Medya Risklerinden Korumayı pozitif yönde etkilemektedir; Kişiler Arası Becerileri negatif yönde; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyumu negatif yönde; Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri negatif yönde; Sözel Açıklama Becerilerini negatif yönde; Kendini Kontrol Etme Becerilerini negatif yönde; Amaç Oluşturma Becerilerini negatif yönde; Dinleme Becerilerini negatif yönde; Görevleri Tamamlama Becerilerini negatif yönde; Sonuçları Kabul Etme Becerilerini negatif yönde etkilediği görülmektedir.

İzin Verici Tutum, Kişiler Arası Becerileri pozitif yönde; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyumu pozitif yönde; Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri pozitif yönde; Sözel Açıklama Becerilerini pozitif yönde; Kendini Kontrol Etme Becerilerini pozitif yönde; Amaç Oluşturma Becerilerini pozitif yönde; Dinleme Becerilerini pozitif yönde; Görevleri Tamamlama Becerilerini pozitif yönde; Sonuçları Kabul Etme Becerilerini pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Demokratik ebeveynlik tutum alt boyut puanı yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerinin bu durumdan negatif, izin verici ebeveynlik tutum alt boyut puanının becerilerinin bu durumdan negatif etkilenmesinin nedeni Bağlı ve Sevim (2007) içerik analiz tekniğiyle dergileri inceledikleri araştırmalarında belirttikleri gibi demokratik ebeveynlik ile izin verici ebeveynlik tutumunun karıştırılması olabilir (akt. Onur, 2012).

V19 un “Ebeveyn Tutum Ölçeği” cevapları incelendiğinde izin verici ebeveyn tutum puanının yüksek olduğu belirlenmiştir ancak çocuklarının oynadıkları oyunların ve izledikleri videoların çocukları için faydalı olacak içeriklerden seçildiği söylenebilir.

V22, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” verilerine göre izin verici ebeveyn tutum puanının yüksek olduğu belirlenmiştir ama yarı yapılandırılmış görüşmede verdiği cevaplar incelendiğinde çocuklarının ebeveynin çizdiği sınırlar içinde izinli olduğu, V22’nin çocuğunun zeka gelişimi için bir şey yapmadığını belirttiği ancak çocuğunun oynadığı oyunların, izlediği videoların çocuğun zeka gelişimi olumlu yönde etkileyecek oyun ve video kanalları olduğu belirtilebilir.

V4, V14 “Ebeveyn Tutum Ölçeği” vformuna verdikleri cevaplara göre demokratik ebeveyn tutum puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir ancak çocuklarının oynadıkları oyunlar ve izledikleri videolar incelendiğinde çocuklarını teknolojik araçlarla baş başa bıraktıkları, doğru içerik seçimi konusunda bilgilendirme ve yönlendirme yapmadıkları belirtilebilir.

Ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve nicel veriler birlikte incelendiğinde ebeveynlerin demokratik ebeveynlik ile izin verici ebeveynlik tutumunun karıştırmış olabilecekleri söylenebilir. Sezer ve diğerleri (2013), bu duruma açıklık getirmekiçin ebeveynlere demokratik olmanın çocuklar için avantajları anlatılırken çocukların kontrolsüz davranışlarına tolerans göstermenin demokratik tutumla ilişkisi olmadığı, hatta yıkıcı etkilerinin de olabileceği konusunda gerekli bilgiler verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Otoriter Tutum, Kişiler Arası Becerileri negatif yönde; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyumunu negatif yönde; Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri negatif yönde; Sözel Açıklama Becerilerini negatif yönde; Kendini Kontrol Etme Becerilerini negatif yönde; Amaç Oluşturma Becerilerini negatif yönde; Dinleme Becerilerini negatif yönde; Görevleri Tamamlama Becerilerini negatif yönde; Sonuçları Kabul Etme Becerilerini negatif yönde ve çocukların zeka düzeyini negatif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bu durumun nedeni olabilecek bir örnek olması açısından V17'nin, "Ebeveyn Tutum Ölçeği" verilerine göre otoriter ebeveyn tutum puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir ancak yarı yapılandırılmış görüşme verileri incelendiğinde çocuğun telefonu nasıl kullandığı önemli olduğunu belirtmesine karşın izlediği videolar ve oynadığı oyunlar incelendiğinde çocuğun yaş grubuna uygun olmayan oyunlar oynayıp videolar izlediği görülmektedir.

Aşırı koruyucu tutum, Kişiler Arası Becerileri pozitif yönde; Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyumunu pozitif yönde; Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri pozitif yönde; Kendini Kontrol Etme Becerilerini pozitif yönde; Amaç Oluşturma Becerilerini pozitif yönde; Dinleme Becerilerini pozitif yönde; Görevleri Tamamlama Becerilerini pozitif yönde; Sonuçları Kabul Etme Becerilerini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

V6 ve V7 gibi, "Ebeveyn Tutum Ölçeği" formuna verdikleri cevaplara göre aşırı koruyucu ebeveyn tutum puanları yüksek olup, çocuklarının oynadıkları oyunların, izledikleri videoların, çocukları için faydalı olacak içeriklerden seçen ebeveynlerin bulunduğu ama V23 gibi "Ebeveyn Tutum Ölçeği" formuna verdiği cevaplara göre aşırı koruyucu ebeveyn tutum puanının yüksek olmasına rağmen çocuğunun oynadığı oyunların çocuğun yaş grubuna uygun olmasına rağmen eğitici olmadığı belirlenen ebeveynlerin de olduğu görülmektedir.

Ebeveyn tutumu ile zeka düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalar incelendiğinde Şentürk (2004), demokratik ebeveyn tutumunun değerlendirme becerisi üzerinde, baskıcı tutumun da bilişsel stratejiler becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu; Gauvain ve diğerleri (2002), ailenin yönlendirici ve onaylayıcı olmasının çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağladığını; Korkmazlar (1980), Uçur (2005), ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarının çocukların bilişsel düşünme tarzlarını etkilediğini; Afat (2013), ebeveynlerin tutumları ile çocuklarının zeka düzeyleri arasında yakından ilişkili olduğu, katı korumacı tutum sergileyen ebeveynlerden üstün zekalı çocukları bulunan ebeveynler, aşırı korumacı ve

kısıtlamadan uzak demokratik tutumu benimserken otoriter ve izin verici tutum segilemekten kaçındıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada Afat'ın (2013) araştırmasına paralel olarak otoriter tutumun çocukların zeka düzeyleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir. Diğer araştırmalardan farklı olarak ebeveynlerin izin verici tutum, demokratik tutum ve aşırı koruyucu tutumları ile çocuklarının zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bunun nedeni ebeveynlerin uyguladıkları ebeveynlik ile uyguladıklarını düşündükleri ebeveynliğin farklı olması da olabilir.

Altay ve Güre (2012), demokratik ve koruyucu stile sahip olan ebeveynlerin çocuklarının yaşlılarıyla olan olumsuz ilişkilerinin, izin verici tutuma sahip ebeveyni olan çocuklardan pozitif yönlü davranışları sergileme yönünden daha iyi seviyede olduğunu; Ünal Güçlü (2015), baskıcı, ilgisiz, koruyucu aile tutumlarının çocuk davranışlarına belirgin bir etkisinin olmadığı fakat demokratik aile tutumunun çocuk davranışları ile ters yönde bir ilişkisi olduğunu saptanmıştır. Eminoğlu (2007), ebeveynlerin koruyuculuk boyut puanları ile çocukların sosyal ilişkileri boyut puanları arasında aynı yönlü doğrusal bir ilişki bulunduğunu bildirerek araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara paralel olan neticelere ulaşmışlardır.

Daha farklı sonuçlar elde eden araştırmalar da bulunmaktadır. Hatunoğlu (1994), Sezer ve diğerleri (2013), Ceylan (2017), demokratik ve ilgisiz stil sergileyen ebeveynlerin çocuklarına göre otoriter ve korumacı stil sergileyen ebeveynlerin çocuklarında agresif ve saldırgan davranışların daha çok görüldüğünü; Baumrind (1991), otoriter ve korumacı stil sergileyen ebeveynlerin çocuklarının yaşlılarıyla ilişkilerinin zayıf, eğitim yönünden akademik başarının gerilerde ve düşük seviyede olduğunu; Hart ve diğerleri (1998), otoriter ebeveyn tutumunun çocuğun saldırgan davranışlarıyla ilişkisi olduğunu saptamışlardır.

İnci (2014), sosyal yönden beceri seviyesi ile çocuğun babasının tutumu arasında olumlu ve düşük seviyeli, anlamlı bir bağın olduğunu; Özbey ve Alisinanoğlu (2009),

çatışmacı bir aile ortamında bulunan çocukların duygusal yönden, sosyal yönden, zihinsel yönden gelişiminin riskli olduğunu gözlemlemiştir.

Gürbüz (2017), izin verici ve demokratik tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin, aşırı koruyucu ve otoriter tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu; Gülay (2011), otoriter ve izin verici anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarındaki saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma ile olumlu yönde, anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, yetkin anne tutumun da çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla olumlu yönde, anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu; Steinberg ve diğerleri (1992), demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının yüksek özgüven, sorumluluk duygusu ve sosyal ilişkileri güçlü, akademik başarıları yüksek çocuklar olduklarını belirtmiştir. Turner ve Harris (1984), ebeveynnin aşırı koruyucu ve hoşgörülü tutumu ile çocuğun kelime dağarcığı, empati kurma yeteneği, öz saygı ve fedakarlığı arasında zayıf ama anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

5.1. Öneriler

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı'na, üniversitelere ve akademisyenlere, okul öncesi öğretmenlerine, ebeveynlere, ileride bu konuda araştırma yapmak isteyenlere, çocukların sosyal becerileri, zeka gelişimleri ve teknoloji kullanımları ile ilgili olarak önerilerde bulunulacaktır.

5.1.1. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

1. Ebeveynlere teknoloji okuryazarlığı, dijital ebeveynlik gibi konularda kendini geliştirmeli.
2. Ebeveynler çocukları teknolojik araçlar ile baş başa bırakmamalı, içerik ve süre kontrolü yapmalı.

3. Ebeveynler çocuklarını kendi yaşına uygun “Çevka çocuk” sitesinde olduğu gibi eğitici oyunlar ve “Brain it on!” gibi faydalı uygulamalar kullanmaları yönünde yönlendirmeli.
4. Ebeveynler çocuklarını Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer yetkili kurumlar tarafından hazırlanan ya da denetlenen çocukların yaş özellikleri dikkate alınarak hazırlanan Anadolu Masalları gibi video içeriklerine yönlendirmeli.
5. Ebeveynler akıllı telefon, tablet gibi teknolojik araçlarda çocuklarının kullanımlarını kontrol etmek için Google Family Link, Samsung Kids Home gibi içerik kontrolü yapan uygulamalardan faydalanmalı.
6. Ebeveynler akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçlarda çocuklarını ve kendilerini korumak için Bitdefender Total Security, McAfee Total Protection gibi antivirüs uygulamaları kullanmalı.

5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlığı, dijital ebeveynlik eğitici eğitimi gibi eğitimlere katılmaları desteklenmeli.
2. Okul öncesi öğretmenleri tarafından ebeveynler, çocukların teknolojik araçların kullanımı konusunda bilgilendirip yönlendirmeli.
3. Okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuklara teknolojik araçların kullanımı konusunda eğitim verilmeli.
4. Okul öncesi eğitimde web 2 araçları, arttırılmış gerçeklik gibi uygulamalar ile zenginleştirilmiş etkinliklere yer verilerek teknolojik araçların kullanımı ile ilgili örnek etkinlikler yapılmalı.
5. Çocukların teknolojik araçları doğru ve etkili bir şekilde kullanması, teknoloji bağımlısı olmaması ve zarar görmemesi için okul öncesi öğretmenleri, ebeveynler ile iş birliği yapmalı.

6. İstanbul’da yaşayan çocuklar, erkek çocuklar ya da alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar sosyal becerilerinin gelişmesi için daha fazla desteklenmeli.
7. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar, erkek çocuklar, zeka düzeylerinin gelişmesi için daha fazla desteklenmeli.
8. Erkek çocuklar ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından teknolojinin zararlarından korunmak için daha fazla desteklenmeli.

5.1.3. Milli Eğitim Bakanlığı’na Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen, okul öncesi çocukların yaşlarına ve özelliklerine uygun eğitici oyun, uygulama ve video içerikleri hazırlanmalı.
2. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan içeriklerle ilgili olarak öğretmenler ve ebeveynler bilgilendirilerek yaygınlaştırılması yapılmalı.
3. Milli Eğitim Bakanlığı okulların hizmet puanlarını belirlerken ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları, eğitim durumları gibi verileri de göz önünde bulundurmalı.
4. Okul öncesi programında teknoloji okuryazarlığı eğitimine gereken önem verilmeli.
5. Okul öncesi öğretmenlerine teknoloji okuryazarlığı eğitimi ile ilgili etkinliklerini paylaşabilecekleri bir platform oluşturulmalı.
6. Eğitim takvimi uygulaması; öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler için farklı içeriklerde hazırlanarak, teknoloji okuryazarlığı ile ilgili de eklemeler yapılmalı.
7. Pandemi ile birlikte online eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için, imkanı olmayan ebeveynlere tablet vb teknolojik araçlar dağıtılmalı.

5.1.4. Üniversitelere ve Akademisyenlere Yönelik Öneriler

1. Üniversitelerde okul öncesi öğretmen adaylarına teknoloji okuryazarlığı, animasyon hazırlama, artırılmış gerçeklik vb eğitimi ile ilgili eğitim verilmeli.

2. Millî Eğitim Bakanlığı ile teknoloji okuryazarlığı ve eğitimi, dijital ebeveynlik eğitici eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim içeriği hazırlanması konusunda işbirliği yapılmalı.
3. Okul öncesi çocukların yaşlarına ve özelliklerine uygun eğitici oyun, uygulama ve video içerikleri hazırlanmasına rehberlik edilmeli.

5.1.5. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere, ebeveynlere yönelik teknolojik okuryazarlık, dijital ebeveynlik içerikli eğitim örneklerinin yer alacağı çalışmalar yapılabilir.
2. Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik eğitici oyun, uygulama veya video içerikleri hazırlanarak çocukların sosyal beceri ve zeka düzeylerine etkileri incelenebilir.
3. Ebeveynlerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumlarının çocukların zeka ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemek için farklı yaş grupları üzerinde araştırmalar yapılabilir.

5.1.6. Yerel Yönetimlere Öneriler

1. Yerel yönetimlerce çocukların yaş özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış oyunları ve eğitimleri barındıran dijital oyun merkezleri kurulmalı.
2. Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak ebeveyn, öğretmen eğitimleri düzenlenmeli.
3. Pandemi ile birlikte online eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için, imkanı olmayan ebeveynlere tablet vb teknolojik araçlar dağıtılmalı.

Kaynakça

14. Milli Eğitim Şurası, (1993). Eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği. Okul öncesi eğitimi. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf’den alınmıştır.
- Adam Karduz, F. (2009). *Evli çiftlerin duygusal zeka düzeyleri ile çift uyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 155-168.
- Aiken, R. L. (1988). *Psychological testing and assessment*. USA: Allyn and Bacon.
- Akbaba, S. (2019). *Öğrenme psikolojisi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbulut, Y., Sahin, Y. L., & Eristi, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Journal of Educational Technology & Society*, 13 (4), 192-201.
- Akçay, D. (2015). *Annelerle yapılan motivasyonel görüşmelerin okul öncesi dönemdeki çocuğun medya etkileşimine ve saldırganlık davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ebeveynlerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12 (2), 66-71.
- Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Akinoğlu, O. (2002). *Eğitim ve sosyalleşme açısından internet kullanımı* (İstanbul örneği) (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkoyunlu, B., & Tuğrul, B. (2002). Okulöncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 12-21.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Özgür Yayıncılık.
- Akkuş, Z. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, Y. (1987). *Anaokulu çocuklarında görülen ayrılık kaygısının giderilmesinde farklı oyun tekniklerinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi: MÖ 1000-MS 2019* (Gözden geçirilmiş 32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.
- Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zekâ kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (17), 105-117.

- Altay, F. B., & Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2699-2718.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E. Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., ... Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (3), 81-100.
- Anderson, M. (2016). *Parents, teens and digital monitoring*. Pew Research Center. Internet & Technology. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/>.
- Anonim, (2010). EU kids online II Türkiye: Avrupa çevrimiçi çocuklar araştırma projesi türkiye sonuçları. <http://eukidsonline.metu.edu.tr/> 'den alınmıştır.
- Anonim, (2018). *Devlet okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayıları*. <https://www.memurlar.net/haber/787727/devlet-okullarindaki-ogretmen-ve-ogrenci-sayilari.html>'den alınmıştır.
- Appel, M., Stiglbauer, B., Batinic, B., & Holtz, P. (2014). Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in Human Behavior*, 33, 235-241.
- Aral, N., & Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi II*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom (3rd Edition)*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

- Arnas, Y. A., & Erden, S. (2006). Çizgi filmlerdeki siddet unsurlarının incelenmesi. O. Ramazan, K. Efe ve G. Gülçin (Editörler), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı içinde (ss. 353-355). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arslan, A. (2004). Bir sosyolojik olgu olarak televizyon. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-17.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Arslan, E. (2010). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. M. Engin Deniz (Editör), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (2. Baskı) (ss. 1-20.). Ankara: Maya Yayınları.
- Arslan, Ü. (2011). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Editör), *Okul öncesi eğitime giriş* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artan, İ., & Bayhan, P. S. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (3), 75-78.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atay, M., & Şahin, S. (2004). Erken çocukluk dönemi (3-6 yaş) gelişim. A. Ataman (Editör), *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, M. (2018). *Eş uyumu, aile içi iletişim ve ebeveyn tutumlarının 4-6 yaş çocuğun davranış ve uyumuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş I.* (Çev. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları. (Eserin orijinali 1995’de yayımlanmıştır).
- Attenborough, J. (2002). Effects of tv violences vs. fictional violence on aggression. *Journalism Quarterly*, 60.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ebeveynlerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. G. Haktanır ve T. Güler (Editörler), OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı içinde. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 87-101.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avşar, Z., & Öztürk Kuter, F. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 197-206.
- Avşaroğlu, S. (2014). Aile içi ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Editör), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 46-57.
- Aydeniz, H. (2012a). *Medyayı kavramak* (2. Baskı). https://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/04_02_medyayi-kavramak.pdf ’dan alınmıştır.

- Aydeniz, H. (2012). *Bilinçli medya kullanımı* (2. Baskı). https://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/04_03_bilincli-medya-kullanimi.pdf 'dan alınmıştır.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, O. (1999). *Wj-Rcog'un analiz-sentez ve kavram oluşturma alt testlerinin Türkiye'ye uyarlanması ve ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıl yürütme yeteneklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 569-585.
- Aykır, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 627-648.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağlı, M. T., & Sevim, S. A. (2007). Popüler anababalık: Aile dergileri üzerine bir araştırma. N. Ahioğlu ve N. Güney (Editörler). *Popüler kültür ve çocuk* (ss. 127-158). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Bailey, C. M (2006). Dealing with problem behavior. *Furtherance of The Acts of Congress*. Oregon State University, 1-2.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.

- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent child relationship. *Child Development*, 19 (3), 127-136.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Baron, A. R. (2018). *Psychology*. USA: Pearson Education.
- Başal, H. A. (2007). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilirim?* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Başal, H. A. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş* (3. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Batıgün, A. D., & Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (67), 1-10.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Peterson (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (pp. 746-758). Newyork: Garland Publishing.
- Baykan, N. (2014). *Anne-baba tutumları ile İnternet bağımlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sultanbeyli ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baymur, F. (1997). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkilap Kitabevi

- Bayrakdar Battal, D. (2013). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarına demografik değişkenlerin ve denetim odağının etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th Edition). USA: Pearson International Edition.
- Berk, L. E. (2012). *Child development* (9th Edition). Boston: Pearson.
- Beştaş, D. (2015). *Hareketli oyun etkinliklerinin 7-8-9 yaş çocuklarının sosyal davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York, Wiley.
- Brodeski, J., & Hembrough, M. (2007). Improving social skills in young children (An action research project submitted to the graduate faculty of the requirements for the degree of Master of arts in teaching and leadership), Saint Xavier University, Chicago, Illinois. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496699.pdf>
- Brooks, J. B. (2012). *The process of parenting* (9th Edition). London: McGraw-Hill Education Companies.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & McConnell, S. R. (2008). *Social competence of young children (Risk, disability and intervention)*. USA: Paul. H. Brookes.
- Buran, A. (2017). Nitel araştırmada veri toplama. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Editörler), *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 43-58). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2001). Effects of televised violence on aggression. In D.G. Singer & J. L. Singer, (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 223-254). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Butow, P., & Holman, J. (1986). Issue in the assesment of social skill. *Australian Journal of Psychology*, 38 (1), 69–80.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükaşahin-Çevik, G., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağıllığı ve İnternet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne-baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 225-240.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Rewiew*, 26 (2), 264–268.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, G., Özgüven, E., Senemoğlu, N., Ceyhan, A., & Türküm, S. (2004). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi* (4. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Canbek, G. & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10 (1), 33-39.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in schools. In T. R. Kratochwiil (Ed.), *Advances in school psychology* (pp. 175-235). London: Lawrence Erlbaum.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Eğitimin pin kodu* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ceylan, Ö. (2017). *Ebeveyn tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chang, C. (2010). Internet safety survey: Who will protect the children. *Berkeley Technology Law Journal*, 25 (1), 501-527.
- Checkley, K. (1997). The first seventh and the eighth a conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership: Teaching for Multiple Intelligences*, 55 (1), 8-13.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21 (4), 323-343.
- Clements, D. H. (1999). The future of educational computing research: The case of computer programming. *Information Technology in Childhood Education Annual*, (1), 147-179.
- CNN TÜRK, (2019). <https://www.cnnturk.com/dunya/dw/unesco-turkiye-kitap-okuma-oraninda-86inci-sirada> 'dan alınmıştır.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children (4th Edition)*. New York: Worth Publishers.
- Connor, D. F (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents*. Research and Treatment NY: Guilford Press.
- Coşkun, N. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Cousins, J. H., Power, T. G., & Olvera-Ezzell, N. (1993). Mexican-american mothers' socialization strategies: Effects of education, acculturation, and health locus of control. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55 (2), 258-276.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; Merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research*. Retrieved from https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. Lincoln: University of Nebraska.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma probleminin tanımlanması. D. Dinçer (Editör), *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* bildiriler kitabı içinde (ss. 82-108). İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2006'da yayınlanmıştır).
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33 (4), 579-588.
- Culp, R. E, Howell, C. S., Culp, A. M., & Blankemeyer, M. (2001). Maltreated children's emotional and behavioral problems: Do teachers and parentss the same things? *Journal of Child And Family Studies*, 10 (1), 39-50.

- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2017). *Geliştiren ebeveyn* (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2015). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağdaş, A., & Şahin Seçer, Z. (2011). *Ebeveyn eğitimi*. Ankara: Eğiten Publications.
- Çakıl, N. (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çankırılı, A. (2011). *Kötü çocuk yoktur* (10. Baskı). İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 6. Baskı). Bursa: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, F., Bilbay, A. A., & Kaymak, D. A. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetintaş, S. (2015). *5 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çırakoğlu, M. (2003). *İlköğretim birinci kademesinde çoklu zeka kuramı uygulamalarının erişkiye etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programı'nda altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çubukcu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). Social skills that need to be gained by primary school students. *Journal of Social Sciences of the Turkish World*, 37, 155-174.
- Çukur, A. (1994). *Kurum bakımı altında bulunan okul öncesi dönemi çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çukur, D. (2011). Okulöncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı. *SDÜ Orman Dergisi*, 12 (1), 70-76.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75-99.
- Darıca, N. (2011). *Okul öncesi eğitimcileri için etkinlik dünyası*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Datareportal Küresel Dijital Raporu [KDR], (2019). Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>
- Datareportal Türkiye Dijital Raporu [TDR], (2019). Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2019-turkey>
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2 (3), 292-307.
- DeGaetano, G. (2007). *Visual media and young children's attention spans*. Retrieved from http://jcp.proscenia.net/publications/articles_mlr/degatano/visualmedia.html.

- Dekovic, M., & Gerris J. R. M. (1992). Parental reasoning complexity, social class, and child rearing behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54 (3), 675-685.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevlerine ve ebeveyn tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demiriz, S., & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 105-122.
- Dempster, F. N., & Corkill, A. J. (1999). Neo-interference research and the development of intelligence. In M. Anderson (Ed.). *Studies in developmental psychology: The Development of Intelligence* (pp. 215–243). UK: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., ... Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22 (2), 178–189.
- Deniz, M. E. (2003). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501-522.
- Denzin, I. N., & Lincoln, Y. S. (2017). *Handbook of qualitative research* (5th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Derman, M. T., & Başal, A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ebeveynlerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 115-144.

- Dermez, G. H. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27 (1-2), 25-47.
- Deveci, H., & Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 167-181.
- Diener, M. L., & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1 (1), 18-24.
- Dilmaç, B., & Aydoğan, D. (2010). Parental attitudes as a predictor of cyber bullying among primary school children. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 2 (4), 227-231.
- Doğru, S. S. Y., Turcan, A. İ., Arslan, E., & Doğru, S. (2006). Çocukların resimlerindeki aileyi tanılama durumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 223-235.
- Dowrick, P. W. (1986). *Social survival for children: A trainer's resource*. New York: Brunner-Mazel, Inc.
- Dökmen, Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati* (45. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmezer, İ. (2009). *Ailede iletişim ve etkileşim* (6. Baskı). Ankara: Hegem Vakfı Yayınları.
- DrDataStats, (2019). *Avrupa ülkelerinde okulöncesi (5 yaş) eğitimde net okullaşma oranları haritası (2015 yılı)*. <https://www.drdatastats.com/avrupa-ulkelerinde-okuloncesi-5-yas-egitimde-net-okullasma-oranlari-haritasi-2015-yili/> 'dan alınmıştır.

- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* London, UK: EU Kids Online.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile ebeveyn tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68 (4), 642-664.
- Ekici, G. (2003). Çoklu zekâ kuramına dayalı biyoloji öğretiminin analizi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (300), 27-36.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç ve ana babalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Elksnin, K. L., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills* (2nd Edition). London: Singular Publishing Group, Inc.
- Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2006). Spatially bounded online social networks and social capital: The role of Facebook. In Annual Conference of the International Communication Association (ICA) (pp. 1-36). Dresden, Germany.

- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engelberg E., & Sjöberg, L. (2004). Internet use, social skills and adjustment. *Cyber Psychology & Behavior*, 7 (1), 41- 47.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdemir, N., & Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal*, 11 (57), 401-409.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö., & Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 51-72.
- Erdoğan, S. (2010). Erken çocukluk döneminde televizyonun sosyal gelişime ve değerler eğitimine etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* bildiri kitabı içinde (ss. 764-767). Antalya.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel değerlendirme sistemi (cognitive assessment system-CAS) beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, N. S., & Durmuşoğlu, M. C. (2006). Anne eğitimi programının annenin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. O. Ramazan ve R. Zembat (Editörler),

- Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu* biliri kitabı içinde (ss. 349-360). Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın "duygusal zekâ" görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1 (1), 31-40.
- Ersin, P., & Bayyurt, Y. (2017). Odak grup görüşmeleri. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Editörler), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 202-219). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, Y. D., & Gül A. A. (2006). *Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin*. İstanbul: Nobel Basımevi.
- Erzeybek, B. (2015). *Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EURONEWS, (2019). *Türkiye'de şiddet son 4 yılda yüzde 69 arttı: Şırnak'ta suç yok, İstanbul ilk sırada*. <https://tr.euronews.com/2019/01/15/turkiye-de-siddet-son-4-yilda-yuzde-69-artti-sirnak-ta-suc-yok-istanbul-ilk-sirada> 'dan alınmıştır.
- Eymen, U. E. (2007). *SPSS 15.0 ile veri analizi*. İstanbul: İstatistik Merkezi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., Darling, N., & Dornbusch, S. M. (1995). The company they keep: Impact of authoritative parenting in the adolescent's social network on individual adjustment and behavior. *Developmental Psychology*, 31 (2), 300-310.

- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58 (4), 48-52.
- Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (4), 431-441.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Edition). New York. McGraw-hill
- Gardner, H. (1995). "Multiple Intelligences" as a catalyst. *The English Journal*, 84 (8), 16-18.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd Edition). UK: Hachette
- Gauvain, M., Fagot, B. I., Leve, C., & Kavanagh, K. (2002). Instruction by mothers and fathers during problem solving with their young children. *Journal of Family Psychology*, 16 (1), 81.
- Geçtan, E. (2020). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Genç, Ş., & Senemoğlu, N. (2001). *Okul öncesi eğitim. İlk öğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı* (Modül 12). İstanbul: MEB Basımevi.
- Gençtan, E. (2020). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11 (4): 323- 348.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill- streaming the adolescent (A structured learning approach to teaching prosocial skills)*. Champaign, Illinois: Research Press.

- Gómez, P., Harris, S. K., Barreiro, C., Isorna, M., & Rial, A. (2017). Profiles of Internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents. *Computers in Human Behavior*, 75, 826-833.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. USA: World Book Co.
- Gordon, T. (2019). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Kitap. (Eserin orijinali 2010'da yayımlanmıştır).
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>'dan alınmıştır.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24 (1), 19-25.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (ssis) rating scales manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 33 (4), 391-399.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). Socialization and the family. In *Social Development*, (pp. 161-212). New York: Springer. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3768-6_5
- Guilford, J. P. (1985). The structure-of-intellect model. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications* (pp. 225-266). New York: Wiley.

- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 82-93
- Gülay, H. (2011). Annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 31-48.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde niter araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gülhan, G. (2012). *10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, E. S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günalp, A. (2007). *Farklı ebeveyn tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneysu, S., & Demircioğlu, H. (2000). Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zeka yaklaşımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 47 – 50.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, E. (2017). *Annelerin tutumlarına göre ana sınıflarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gürel, E., & Tat. M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zeka yaklaşımına. *The Journal of International Social Research*, 3 (11), 336-356.
- Gürsoy, F., & Coşkun, T. (2006). Büyük ebeveynleriyle yaşayan çocukların aile ortamlarını değerlendirmeleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 151-164.
- Güven, G., & Azkeskin, K. (2018). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim (5. Baskı). İ. H. Diken (Editör). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haktanır, G. (2002). Sağlıklı ana-baba tutumları. *Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel İlköğretim Okulu Kardelen Dergisi*, 4 (4), 3-6.
- Hale, R. (2008). *Baumrind parenting styles and their relationship to the parent developmental theory* (Doctoral dissertation). Pace University Department of Psychology, New York. Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/304386558>.
- Hamer, M., Stamatakis, E., & Mistras, G. (2009). Psychological distress, television viewing and physical activity in children aged 4 to 12 year. *Pediatrics*, 123 (5), 1263-1268. doi: 10.1542/peds.2008-1523.

- Hamilton, S. (1996). *Key ideas in psychology*. USA: Jessica Kingsley Publisher.
- Harrison, P., & Oakland, T. (2010). *Adaptive Behavior assessment system*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Roper, O. S., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34 (4), 687-697.
- Hatunoğlu, A. (1994). *Ebeveyn tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 167-176. doi: 10.1080/01650250042000726.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. Durham, UK: Education Endowment Foundation and Durham University.
- Hoerr, T. R. (2002). More about multiple intelligences. *Early Childhood Today*, 16 (4), 43-43.
- Holden, G., & Miller, C. P. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parent's child rearing. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 223-254.
- Holland, M., Holland, L., & Gimpel, G. A. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children*. NY: Guilford Press.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their Internet use*. London: EU Kids Online.

- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50 (4), 717-729.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Iten, N., & Petko, D. (2016). Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success? *British Journal of Educational Technology*, 47 (1), 151-163.
- İnan Kaya, G., Mutlu Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 149-173. doi: 10.21764/maeuefd.390626.
- İnci, M. A. (2014). *Baba tutumlarının anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jalongo, M. R. (2006). Professional development: Social skills and young children. *Early Childhood Education Journal*, 20 (7), 8-9.
- Jamyang-Tshering, K. (2004). *Social competence in preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS)* (Doctoral dissertation). Pace University Department of Psychology, New York.
- Jersild, A. T. (1983). *Çocuk psikolojisi*. (Çev. G. Günçe). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. (Eserin orijinali 1979'de yayımlanmıştır).
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>

- Kalen, S. (2018). *Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile algılanan ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaluger, G., & Meriem Kaluger, F. (1986). *Human development: The span of life*. USA: Times Mirror / Mosby College Publishing.
- Kandır, A. (2003). *Yaratıcı dramının okul öncesi eğitim programlarındaki yeri ve hedefleri. Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2009). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 19-27.
- Kaplan, A. (2008). *Raven'in ilerleyen matrisler PLUS testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, M. R., & Saccuzzo, P. D. (2009). *Psychological testing: principles, applications and issues*. USA: Wadsworth Publishing.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karabulut Demir, E. & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11 (21), 15-25.
- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 65-76.

- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5–6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyumda davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargı, E., & Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 135-144.
- Kars, G. B. (2010). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasuto, S. A. (2005). *Aile etkileşiminin çocuğu sosyal ve bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaşıkcı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 230-243.
- Katz, L.G., & McClellan, D. E. (1991). The teacher's role in the social development of young children. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, III. ED 331 642.

- Kaya, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının kişilik özelliklerine göre değişkenliğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. B. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarden peer social status from toddlers and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 409-423.
- Kenley, H. (2011). *Cyber bullying no more: parenting a high tech generation*. USA: Loving Healing Press.
- Kılıç Duran, S. (2007). *9, 10, 11 yaşındaki çocukların zihinsel gelişim ve benlik saygısına ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 99-111.
- Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırkincioglu, M. (1999). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Kızılışık Kartal, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kildare, C. A., & Middlemiss, W. (2017). Impact of parents mobile device use on parent-child interaction: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 75, 579-593. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.003>.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th Edition.). New York, USA: Guilford Press.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151 (4), 45-52.
- Koçak, N., Pınarcık, Ö., & Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya Örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (1), 21-29.
- Koman, E. (2001). Zeka ne değildir? *Çoluk Çocuk Ebeveyn Eğitimi Dergisi*, 7, 23-27.
- Korkmazlar, Ü. (1980). *Relationship between parental child-rearing attitudes and cognitive styles of 5 to 6 year old Turkish preschoolers* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bogaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K., & Whiren, A. F. (2010). *Guiding children’s social development and learning* (7th Edition). USA: Cengage Learning.
- Kuipers, G. (2006). The social construction of digital danger: Debating, defusing and inflating the moral dangers of online humor and pornography in the Netherlands and the United States. *New Media & Society*, 8 (3), 379-400. <https://doi.org/10.1177/1461444806061949>
- Kumtepe, A. T. (2006). The effects of computers on kindergarten children’s social skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 5 (4), 52-57.
- Kurtulan, B. (2015). *Erken çocukluk döneminde (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kürkçüoğlu, B. Ü. (2014). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, İ. H. Diken (Editör), *Erken çocukluk eğitimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lee, M.S., & Chae, Y. G. (2007). Children's internet use in a family context: Influence on family relations and parental mediation. *CyberPsychology & Behavior*, 10 (5), 640-644. doi: <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9975>.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265–275.
- Lesaffre, A. (2002). Accompagner un enfant dans son developpement. <http://www.interaide.org/pratiques/sites/default/files/4accompagner.htm> 'den alınmıştır.
- Liamputtong, P. (2013). *The science of words and the science of numbers. Research method in health: foundations for evidence-based practice*. South Melbourne: Oxford University Press.
- Liebert, M., Robert, N., Wicks, R., & Robert Kail, V. (1986). *Psychology*. USA: Prentice Hall
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2008). Risky experiences for children online: Charting European research on children and the internet. *Children & Society*, 22 (4), 314-323.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU kids online: Final report 2009. London, UK: EU Kids Online Network.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52 (4), 581-599.
- Livingstone, S., Davidson, J., Bryce, J., Millwood Hargrave, A., & Grove-Hills, J. (2012). Children's online activities, risks and safety: The UK evidence base. London: UK Council for Child Internet Safety. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/69571/>.

- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. London: EU Kids Online.
- Lonigan, J. C., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, D.K., Phillips, B.M., & Samwel, C.S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems and social competence in preschool children low and income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (1), 40-53.doi: 10.1177/027112149901900104.
- Lou, S. J., Shih, R. C., Liu, H. T., Guo, Y. C., & Tseng, K. H. (2010). The influences of the sixth graders' parents' internet literacy and parenting style on internet parenting. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 9 (4), 173-184.
- Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Issues and controverties. J. G. Borkowski, L. S. Ramey ve M. Bristol-Power (Ed.). *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social-emotional development* (pp. 35-47) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.). *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality, and social development*. (pp. 1-101). New York: Wiley.
- McClellan, D. E., & Katz, L. G. (2001). *Assessing young children social competence*. ERIC Clearinghouse on Elemantary and Early Childhood Education Champaign IL (pp. 1-9).
- McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (2), 67-74. doi:10.1177/027112149901900201.

- McEvoy, M. A., & Odom, S. L. (1996). Social interaction training for preschool children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 12 (4), 242-251.
- McFall, M. R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Journal of Behavioral Assessment*, 4 (1), 1-33.
- McGinnis, E. (2012). *Skillstreaming in early childhood: A guide for teaching prosocial skills*. USA: Research Press.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53 (2), 185-204. doi: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.185>.
- Meltzer David, E. (2003). *Bio Chemistry*. Second Edition, Vol. 2. USA: Academic Press.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales* (2nd Edition). Austin, TX: PRO-ED, Inc.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S (Çev. Ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. California, USA: Sage Publications.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Early steps in analysis qualitative data analysis an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. .
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Meb Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2015). *Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>'den alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Okul öncesi eğitimi programı* (Sayı: 29329).
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>'den alınmıştır.
- Milli Eğitim İstatistikleri [MEİ], (2018). *Örgün eğitim 2017/18*.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf'den alınmıştır.
- Moors, J. J. A. (1988). A quantile alternative for kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 37 (1), 25-32.
- Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Morrison, K. (2003). Complexity theory and curriculum reforms in Hong Kong. *Pedagogy, Culture and Society*, 11 (2), 279-302.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189– 208). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mottram, A. J., & Fleming, M. J. (2009). Extraversion, impulsivity, and online group membership as predictors of problematic internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 12 (3), 319-321. doi: 10.1089/cpb.2007.0170.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1984). *Child development and personality* (6th Edition). New York: Harper International.
- Nelissen, S., & Van den Bulck, J. (2017). *Bidirectional influences among parents and children in their digital media use and the association with Internet self-efficacy: An application of the actor-partner interdependence model in media research*. San Diego: International Communication Association.

- Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58 (2), 109-122. doi: 10.1177/0004944114523368
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46 (2), 100–115.
- Odabaşı, H. F., Kabakçı, I., & Çoklar, A. N. (2007). *İnternet, çocuk ve aile* (2. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1998). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Okaylı, M. (2015). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş) ve ilkokul dönemi (7-9 yaş) çocuklarında insan figürü çizimindeki gelişimin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. (6. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Onur, B. (2012). Çocukluğun ve çocuk yetiştirmenin tarihi. Sayıl, M., Yağmurlu, B. (Der.). *Ana-Babalık: Kuram ve Araştırma*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Ortiz, R. W., Green, T., & Lim, H. (2011). Families and home computer use: Exploring parent perceptions of the importance of current technology. *Urban Education*, 46 (2), 202-215.

- Ostrove, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender diffences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational sudy. *Social Development*, 13, 255-277.
- Öcel, N. (2002). *İletişim ve çocuk*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Öğütölmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (2005). *Bilişsel süreçler*. E. Ömeroğlu ve A. Kandır (Yazarlar) *Bilişsel gelişim* (ss. 55-89). İstanbul: Morpa Kùltür Yayınları.
- Ömeroğlu, F. (1996). *Okul öncesi dönemde çocuğun terbiyesinde annelerin rolü ve annelerin çocuk yetiştirme tutumları (Anne tutumlarının demografik bilgilere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bir araştırma)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Önder, A. (2016). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Polat & Ö. Unutkan. (Eds). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Önder, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının aile eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 377-386.
- Öz, İ. (2007). *Anne-baba olma sanatı*. İstanbul: Öz Eğitim Danışmanlık Yayıncılık
- Özakar, S., & Koçak, C. (2012). Kitle iletişim araçlarından televizyonun 3-6 yaş grubundaki çocukların davranışları üzerine etkisi. *New/Yeni Symposium Journal* www.yenisymposium.net fiubat. 50: 1
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 6 (21), 9-16.
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 493- 517.

- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdoğan, B. (1982). Dokuz yaş çocuklarında davranış bozukluklarının çevresel nedenleri. *Psikoloji Dergisi*, 14 (15), 39-44.
- Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411-424.
- Özgüven, İ. E. (1995). *Goodenough-Harris adam çizme testi el kitabı*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2019). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49 (3), 256-273.
- Özyürek, A. & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 19-34.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne- babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2007). *Breaking down digital barriers: When and how ICT interoperability drives innovation*. Cambridge: Berkman Klein Center.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Parlakıyıldız, B. (1998). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin anasınıfı programını uygulamadaki yeterlik dereceleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Pasquier, D., Buzzi, C., d'Haenens, L., & Sjöberg, U. (1998). Family lifestyles and media use patterns: An analysis of domestic media among Flemish, French, Italian and Swedish children and teenagers. *European Journal of Communication*, 13 (4), 503-519.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychological Association*, 44 (2), 329-335.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research. Encyclopedia of statistics in behavioral science*. USA: John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (2013). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pavlick, J. (2018). In the digital home, how do parents support their children and who supports them? Retrieved from <http://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2018/02/06/in-the-digital-home>.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Pekkarakaş, E. (2010). *3-6 yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Akademik Bakış Dergisi*, 29 (1), 1-13.

- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34 (2), 283–303. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.02.003>.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 45–47.
- Perren, S., Stadelmann, S., Wyl, A.V., & Klitzing, K. V. (2007). Patways of behavioral and emotional symptoms in kindergarten children: what is the role of pro-social behavior? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16 (4), 209-214.
- Péruce, S. L. (2009). Determining how a child's moral behavior is related to the style of discipline he is exposed to and how it will reflect on his temperament later in life, schiller international school of naples. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506771.pdf> link ekledim ama düzeltemedim.
- Pettit, G. S., Harrist, A. W., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers at kindergarten. *Journal of social and personal relationships*, 8 (3), 383-402.
- Plano Clark, V. L. (2010). The adoption and practice of mixed methods: US trends in federally funded health-related research. *Qualitative Inquiry*, 16 (6), 428-440.
- Plomin, R., & Petrill, S. A. (1997). Genetics and intelligence: what's new? *Intelligence*, 24 (1) 53-77.
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19 (1), 25-35.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2012). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. From on the horizon. *MCB University Press*, 9 (5), 1-6.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (3), 1-11.
- Punch, K. F., & Etöz, Z. (2020). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*. 52, 986-994.
- Racz, S. J., Johnson, S. L., Bradshaw, C. P., & Cheng, T. L. (2017). Parenting in the digital age: urban black youth's perceptions about technology-based communication with parents. *Journal of Family Studies*, 23(2), 198-214.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), (2009). Özel çalışma grubu sonuç raporu. Televizyon programlarındaki şiddet içeriğinin, müstehcenliğin ve mahremiyet ihlallerinin izleyicilerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri. <https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-arastirmalari/3726/1990/televizyon-programlarindaki-siddet-iceriginin-mustehcenligin-ve-mahremiyet-ihlallerinin-izleyicilerin-ruh-sagligi-uzerindeki-olumsuz-etkileri.html> 'den alınmıştır.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), (2018). Televizyon izleme eğilimleri araştırması. https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari/3890/5776/televizyon_izleme_egilimleriarastirmasi2018.html 'den alınmıştır.
- Ramazan, O., & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 1 (2), 83-98.
- Ramazan, O., Ural, O., & Güven, G. (2006). Çocukların psikososyal gelişim becerilerine okul öncesi eğitimin katkısı: anne-baba görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi*

- Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı* içinde (ss. 353-359). İstanbul: Melisa Matbaacılık Ya-Pa Aş.
- Razak Özdiñler, A., Azim Rezaei, D., Şeker Abanoz, E., Atay, C., Aslan Keleş, Y., Tahran, & Ö., Köroğlu, F. (2019). Okul çağındaki çocuklarda teknoloji bağımlılığının postür ve vücut farkındalığı üzerine etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 20 (4), 185-196.
- Razon, N. (1987). *Okulöncesi çocukta sık rastlanan uyum ve davranış sorunlarından bazıları ve anaokulunda çözüm önerileri*. Antalya: Ya-Pa Yayınları.
- Razon, N. (2013). Okul öncesi çocukta uyum sorunları.. <https://www.ekipnormarazon.com/makalelerimiz/okul-ve-cocuk/okul-oncesi-cocukta-uyum-sorunu/> 'den alınmıştır.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (3), 213-246.
- Rideout, V. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America 2013*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Rigel, N. (1999). Child in the News Network. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 9.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649-660.
- Rocha-Derker, M. S. (2004). *The development and validation of the proactive assesment of social skill for preschool children* (Unpublished doctoral dissertation). Universty of Oregon Collage of Education, Oregon.
- Roseberry, S., Hirsh- Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85 (3), 956-970.

- Rose- Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, and B. Laursen (Eds.), In *Handbook of peerinteractions, relationships, and groups* (pp. 162 – 179). New York: Guilford.
- Ryan, B. (2007). *Çocuğum okula başlıyor*. (Çev. M. İzmirli). İstanbul: Hayat Yayıncılık. (Eserin orijinali 1996’da yayınlanmıştır).
- Ryder, V. (2013). *Parents and their children*. Illinois, USA: Goodheart-Willcox Co Inc.
- Saban, A. (2001). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Salman, N., & Uzunboylu, H. (2011). *Eşlerin boşanma nedenleri ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Samancı, O., & Ucan, Z. (2017). Social skill education in children. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21 (1), 281-288.
- Samurçay, N. (1983). Zeka ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8 (45), 4-12.
- Santrock, W., & Yussen, R. (1988). *Child development an introduction*. Iowa: Brown Publishers.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savi, F. (2008). *12–15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sayın, K. B. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sazcı, A. (2014). *9 ve 12 yaş grubu öğrencilerin yönetici işlevleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seçer, Z., Ogelman, H. G., Önder, A. & Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1993-2008.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. & Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2000). *İlk çocukluk döneminde gelişim. Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. E. Ceyhan (Editör). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 151-174.
- Seven, S. (2018). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2005). *Kendine güven ve başarı. Çocuğum nasıl başarılı ve mutlu olur*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.

- Sezer, A., Kolaç, N., & Erol, S. (2013). Bir ilköğretim okulu 4, 5, ve 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin ebeveyn tutumları ve bazı değişkenler ile ilişkisi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 3 (4), 184-190.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının ebeveyn tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 1-19.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child development*, 81 (1), 357-367.
- Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2018). Çocukların çevrim-içi ortamlarda karşılaştıkları riskler ve güvenli internet kullanımı. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Editörler). *Eğitim teknolojileri okumaları* (ss. 185-202). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Oxford: King/Queen's Printer.
- Sisto, F. F. (2000). Relationships of the Piagetian cognitive development to human figure drawing. *Child Study Journal*, 30 (4), 225-232.
- Song, H. J., Cho, C. H., Kim, J. S., Choi, M. H., & Hong, S. T. (2003). Prevalence and risk factors for enterobiasis among preschool children in a metropolitan city in Korea. *Parasitology Research*, 91 (1), 46-50. doi: 10.1007/s00436-003-0836-3.
- Sorbring, E. (2014). Parents' concerns about their teenage children's Internet use. *Journal of Family Issues*, 35 (1), 75-96.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5 (20), 24-29.
- Sönmez, V., Senemoğlu, N., Tezcan, M., Alkan, C., & Bircan, İ. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Steinberg, L. D., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Darling, N. E., Fletcher, A. C., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*, 63, 2-3.
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424-1436.
- Sternberg, J. R. (1995). *In search of the human mind*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Strasburger, V. C. (2010). Policy statement-media education. *American Academy of Pediatrics (AAP) Committee on Public Education*, 126 (5), 423-426.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children*, 10 (2), 123-144.
- Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sümer, N. (2001). İnternet Kullanımının Toplumsal Katılım ve İlişkiler Üzerindeki Etkileri ve İnternet Bağımlılığı. *Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (ss: 29- 33). Ankara.
- Swith, J. T. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Symantec, N. (2014). Internet security threat report. *Mountain View, CA*. Retrieved from https://www.symantec.com/content/en/us/enterprise/other_resources/b-istr_main_report_v19_21291018.en-us.pdf.
- Şahin Zeteroğlu, E. (2014). *Altı yaşındaki çocukların ebeveyn tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 9-19.
- Şahin, S., & Baç-Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 74-80.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Şara Hürsoy, P., & Güneş, C. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (4), 1458-1471.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şendoğdu, M. C. (2000). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların ebeveynlerini algılamaları ile ebeveynlerin kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişkinin*

- incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, Y. (1998). *Beş farklı yaş grubu üzerinde somut işlemler devresiyle ilgili bir piagetci bilişsel gelişim testinin standardizasyon çalışması ve WISC-R testi ile aralarındaki korelasyon* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Şentürk, C. (2004). *Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının öğrencilerin bilişötesi becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekanın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ş., & Baran, G. (2001). *Televizyon ve çocuk. Ankara üniversitesi ev ekonomisi yüksekokulu anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.
- Tabak, N. (2007). *İlköğretim I. kademedeki davranış sorunları olan çocukların anne-baba tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Tandoğan, O., & Ergun, N. (2013). Çocuk için daha yaşanır bir İstanbul için öneriler. *Planlama*, 23 (3), 134-146.
- Tarı Cömert, I., & Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi*, 10 (4), 166-170.
- Tarkoçin, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teo, T. (2015). Do digital natives differ by computer self-efficacy and experience? An empirical study. *Interactive Learning Environments*, 24 (7), 1725-1739.
- Terzi, E. E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1): 23-30.
- Tezel Şahin, H., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 395-414.
- Toker F., Kuzgun Y., Cebe N., & Uçkunkaya B. (1968). *Zeka kuramları*. Ankara: MEB Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu, Ankara.
- Topçu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2007). Yüz yüze gerçekleştirilen akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (ss. 456-461), Tokat: Pegem Akademi.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*, (6th Edition). USA: Pearson Education.

- Tudge, J., Hogan, D., Snezhkova, I., Kulakova, N., & Etz, K. (2000). Parent's child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class. *Infant and Child Development*, 9 (2), 105-121.
- Tuğrul, B. (1991). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Salık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22), 142-147.
- Tuğrul, B., & Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24), 224-233.
- Turan, Z. (2004). Ailede ruh sağlığı. Y. Uzun (Editör), *Çocukta ruh sağlığı, uyum bozukluğu* (ss. 52-53). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turner, P. H., & Haris, M. B. (1984). Parental attitudes and preschool children's social competence. *The Journal of Genetic psychology*, 144 (1), 105-113. doi: 10.1080/00221325.1984.10532455.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Ebeveyn olmanın altın kuralları, bir aile olmak*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- TÜİK, (2017). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2017 Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, Sayı 24862, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862> den alınmıştır.
- TÜİK, (2018). Türkiye'de internet kullanım istatistikleri.

- Türkkent, E. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarının televizyondan etkilenmeleri konusunda anne ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Tynes, B. M. (2007). Internet safety gone wild? Sacrificing the educational and psychosocial benefits of online social environments. *Journal of Adolescent Research*, 22 (6), 575-584. doi: 10.1177/0743558407303979
- Uçur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okulöncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ural, M. (1986). *Ülkemizde okulöncesi eğitimin yeri ve önemi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z., & Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmesi açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 263-275.
- Uysal, E. (2006). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zeka kuramına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 731-747.

- Ünal Güçlü, G. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarıyla ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ünal, Y. A. (2019). Türkiye mobil görüşmede Avrupa ülkeleri arasında ilk sırada. <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/turkiye-mobil-gorusmede-avrupa-ulkeleri-arasinda-ilk-sirada/1462332> 'den alınmıştır.
- Ünalı, M. (2010). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları ile sosyal beceri ve şiddete yönelik tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat. Y
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, E., Akman, B., & Etikan, İ. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 205-210.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). *Aile eğitiminde farklı yaklaşımlar, aile eğitimi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55 (2), 454-464. doi:10.1016/j.compedu.2010.02.009.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57 (1), 1292-1305.

- Von Der Lippe, A. (1999). The impact of maternal schooling and occupation on child-rearing attitudes and behaviors in low income neighborhoods in Cairo, Egypt. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (3): 703-729. doi: 10.1080/016502599383766.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3). 297-312. doi: 10.3200/GNTP.166.3.297-312.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional, and academic competence*. USA: Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children - the foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17 (2), 96-113.
- Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs: Strategies for the regular classroom* (4th Edition). London: Routledge Falmer.
- Whirter, J., & Acar, N. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim. Öğretmen destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı*. Ankara: US-A Yayıncılık
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Winsler, A., Madigan, A., & Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 1-12. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.01.007.
- Wisniewski, P., Xu, H., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2017). Parents just don't understand: Why teens don't talk to parents about their online risk experiences. C. P. Lee & S. Poltrock (Eds). *In Proceedings of the 2017 ACM Conference on Computer Supported*

- Cooperative Work and Social Computing* (pp. 523-540). New York, United States: Association for Computing Machinery.
- Wong, Y. C., Ho, K. M., & Chen, H. (2015). Internet supervision and parenting in the digital age: The case of Shanghai. *The Open Family Studies Journal*, 7 (1), 112-123. doi: 10.2174/18749224015070100112.
- Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk eğitimi el kitabı* (40. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (Yenilenmiş Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019a). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. (43. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019b). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. (37. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019c). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (192), 43-61.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9 (1), 79-92.
- Yıldız, N. (1999). *Çocukların okul başarısında aile ve çevresel faktörlerin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki*

- ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, V. (2004). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına anneannelerin etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı, çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2019). *Gençlik çağı /Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (4), 883-896.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 341-354.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 37-45.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Zembat, R. (1992). *Okul öncesi eğilim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Zembat, R. (1999). *Marmara Üniversitesi anaokulu/ anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.



EKLER

Ek 1. Araştırma Uygulama İzin Talebi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613-605.01-E.826195
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

11.01.2019

Sayın Kübra KUZU JAVARİ
(Çekirge Mahallesi 148. Sokak No:13 Daire :2 Nilüfer/BURSA)

İlgi: a) 07/01/2019 tarihli dilekçe
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) dilekçe ile Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Doktora Programı öğrencisi Kübra KUZU JAFARİ'nin "Ailelerin Evcibeynlik Tutumları ile Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Zekâ Düzeyleri ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında geliştirdiği veri toplama araçlarının İstanbul ve Bursa illerinde bulunan özel bağımsız anaokulu, özel anasınıfı, özel ilkökul, resmî bağımsız anaokulu, resmî anasınıfı ve resmî ilkokullarda görev yapan öğretmenlere, bu okullarda öğretim/egitim gören öğrencilere ve bunların velilerine uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri, okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim, öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığınızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Asaf Murat KARAPINAR
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek: Veri Toplama Aracı (14 Sayfa)

Ek 2. Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyetiniz	☐ Kadın / ☐ Erkek
2. Çocuk ile olan yakınlığınız?	☐ Anne / ☐ Baba / ☐ Diğer
3. İkamet ettiğiniz şehir?	
4. Yaşınız?	
5. Eğitim durumunuz?	☐ Okur-Yazar Değil / ☐ İlkokul / ☐ Orta Okul / ☐ Lise / ☐ Ön Lisans / ☐ Lisans / ☐ Lisansüstü
6. Ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?	☐ Kötü / ☐ Orta / ☐ İyi
7. Genel olarak teknolojik araçları kullanma yeterliğiniz nasıldır?	☐ Çok iyi / ☐ İyi / ☐ Orta / ☐ Zayıf / ☐ Yetersiz
8. Çocuğunuzun varsa diğer ebeveynin teknolojik araçları kullanma yeterliği nasıldır?	☐ Çok iyi / ☐ İyi / ☐ Orta / ☐ Zayıf / ☐ Yetersiz
9. Çocuğunuzun yaşı?	
10. Çocuğunuz kaç yıldır ana sınıfı, kreş vb devam etmektedir?	
11. Çocuğunuzun cinsiyeti?	☐ Kız / ☐ Erkek
12. Çocuğunuz teknolojik araçları ne sıklıkla kullanır? (Sadece bir seçeneği işaretleyiniz.)	☐ Neredeyse hiç ☐ Ayda birkaç kere ☐ Haftada birkaç kere ☐ Her gün ya da neredeyse her gün ☐ Neredeyse her an

13. Çocuğunuz aşağıdaki teknolojik araçlarından hangisi veya hangilerini daha fazla kullanıyor? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)	☐ Tablet Bilgisayar (iPad, Samsung Tab...vb.) ☐ Akıllı Telefon (iPhone, Samsung Galaxy vb.) ☐ Masaüstü Bilgisayar ☐ Dizüstü Bilgisayar ☐ Elektronik Kitap (e-book) Okuyucu (Kindle, vb.) ☐ Oyun Konsolu (Playstation, Xbox, Nintendo) ☐ El Konsolu (PSP, Nintendo DS, vb.) ☐ Diğer ☐ Hiçbirini
14. Çocuğunuz teknolojik araçları kullanmaya başladığı zaman ortalama ne kadar süre kullanır? (Sadece bir seçeneği işaretleyiniz.)	☐ 0-15 dk ☐ 15-30 dk ☐ 30-1 saat ☐ 1-2 saat ☐ 2-3 saat ☐ 3-4 saat ☐ 4 saatten fazla
15. Çocuğunuz teknolojik araçları aşağıdaki yerlerden hangilerinde kullanır? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)	☐ Evde kendi odasında ☐ Evde oturma odasında ☐ Okul ya da kursta ☐ Halka açık yerlerde (Kafe, AVM vb.) / ☐ Arkadaşının veya akrabasının evinde
16. Teknolojik araçları kullanırken karşılaşılan, aşağıdaki risklerden hangisi ile ilgili bilginiz vardır? (Birden fazla seçeneği	☐ Teknoloji bağımlılığı ☐ Pornografik içerik ☐ Siber zorbalık ☐ Yabancılarla iletişim

işaretleyebilirsiniz.)	☐ Kişisel bilgilerin gizliliğinin ihlali ☐ Sağlık sorunları ☐ Virüs ve zararlı yazılımlar ☐ Dolandırıcılık ☐ Diğer (Belirtiniz:)



Ek 3. Ebeveyn Tutum Ölçeği

Madde numarası	CÜMLELER	Her zaman böyledir	Çoğu zaman böyledir	Bazen böyledir	Nadiren böyledir	Hiçbir zaman böyle değildir
1	Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2	Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
3	Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım.					
4	Çocuğumu, hayatın ufak tefek güçlüklerinden korurum.					
5	Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					
6	Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.					
7	Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.					
8	Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.					
9	Çocuğum söz dinlemediğinde ona vururum.					
10	Çocuğumun iyi ve kötü davranışı karşısında neler hissettiğimi ona açıklarım.					
11	Çocuğumu yola getirmek için onu azarlarım.					
12	Çocuğuma karşı koruyucu davranırım.					
13	Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					

.						
.						
.						
.						
.						
.						
32	Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.					
33	Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.					
34	Çocuğumu şımartırım.					
35	Çocuğuma karşı çabuk öfkelenirim.					
36	Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.					
37	Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.					
38	Çocuğumla her konuyu konuşabilirim.					
39	Çocuğuma karşı sabırsızım.					
40	En ufak bir hatasında, çocuğumu cezalandırırım.					
41	Çocuğum için hemen hemen bütün eğlencelerimden fedakarlık ederim.					
42	Çocuğumun kendi başına becerebileceği şeyleri denemesi için ona fırsat tanırım.					
43	Çocuğuma bana sormaksızın şahsi eşyalarımдан herhangi birini alıp kullanmasına izin veririm.					
44	Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir.					

45	Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım.					
46	Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım.					



Ek 4. Dijital Ebeveynlik Ölçeği

*Bu kısımdaki ifadeleri de yukarıda seçtiğiniz çocuğunuzu dikkate alarak yanıtlayınız.

*İfadeleri değerlendirirken, **Hiç Katılmıyorum**, **Katılmıyorum**, **Kararsızım**, **Katılıyorum**, **Tamamen Katılıyorum** kutucuklarından sizin için en uygun olanını (□) ya da (X) işaretlerini kullanarak belirtiniz.

*Lütfen her ifadeye **TEK yanıt veriniz** ve kesinlikle **BOŞ** bırakmayınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Çocuğumun teknolojik araçları faydalı bir amaç için kullanması beni memnun eder.					

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2. Çocuğumun teknolojik araçları kullanma konusundaki pratikliği beni memnun eder.					

Hiç **Katılmıyorum** **Kararsızım** **Katılıyorum** **Tamamen**
Katılmıyorum **Katılıyorum**

Çocuğumun teknolojik araçları kullanması 3. sonucu, çevresi ile iletişiminin azalabileceğini düşünüyorum.					

Hiç **Katılmıyorum** **Kararsızım** **Katılıyorum** **Tamamen**
Katılmıyorum **Katılıyorum**

Çocuğumun teknolojik araçları kullanmasının 4. neden olabileceği zararlar beni endişelendirir.					

Hiç **Katılmıyorum** **Kararsızım** **Katılıyorum** **Tamamen**
Katılmıyorum **Katılıyorum**

5.					

	Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
	Katılmıyorum				Katılıyorum

.					
	Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
	Katılmıyorum				Katılıyorum

11					
	Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
	Katılmıyorum				Katılıyorum

12.					

Ek 5. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş)

Değerlendirme Yapılan Çocuğun Numarası:

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı:

YÖNERGE: Aşağıda 4-6 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiç bir Zaman Yapmaz
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
1. Başkalarının duygularının farkına varır.					
2. Hata yaptığında özür diler.					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.					
4. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder.					
5. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.					
6. Başkalarını oyun oynamaya davet eder.					
7.					
8.					
9.					

10.					
11.					
12. Kendi kendisine iltifatta bulunur.					
13. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir.					
14.					
15. Sırasını bekler.					
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB)					
1. Başkasının kızgınlığının farkına varır.					
2. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.					
3. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir.					
4. Sürekli değişikliklere tepki gösterir.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9. Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder.					
10. Kendisinden istenilenleri olumlu					

bir şekilde reddeder.					
11. Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder.					
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB).					
1. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der.					
2. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der.					
3. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar.					
4.					
5.					
6.					
7. Akran baskısını görmezlikten gelir.					
8. Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır.					
9. Farklı düşüncelerin olduğu durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır.					
10. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde karşı koyar.					
Sözel Açıklama Becerileri (SAB)					
1. Başkalarına kendini tanıtır.					

2. Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.					
3.					
4.					
5.					
6. Başkalarınca verilen yönergeleri anlamadığında bunu ifade eder.					
7. Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri dağıtır.					
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)					
1. Baskı altında sakin kalır.					
2. Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.					
3.					
4. Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri doğru bulduğunda kabul eder.					
Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)					
1. Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur.					
2.					
3. Oluşturduğu amaç ya da amaçları başarmak için çaba gösterir.					

Dinleme Becerileri (DB)					
1. Başkalarınınca verilen sözel yönergeleri dinler.					
2. Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinler.					
3.					
4.					
5. Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.					
Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)					
1. Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır.					
2.					
3. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir.					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
1. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
2.					
3.					
4. Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					

Ek 6. Good-Enough Testi (Bir Adam Çiz Testi)

Çocuğun numarası:

Doğum Tarihi:...../...../201....

Çocuğa;

“Bu kağıda elindeki kalemle bir adam resmi yapmanı istiyorum. İstedığın kadar resminle uğraşabilirsin. Ancak yapabileceğinin en güzelini yapmaya çalış. Senin diğer çocuklardan daha güzel resim yapıp yapmadığını öğrenmek istiyorum. Özenle çalışırsan resminin çok güzel olduğunu sen de göreceksin.” yönergesi verilir. Ardından öğrenci yönergeler ile motive edilir.

Elde edilen resim daha önce belirlenmiş bulunan 51 elemana göre ve resimde bulunan her elemana 1 puan vermek suretiyle değerlendirilir.

Ek 7. Ebeveyn Bilgilendirme ve Onay Formu

Değerli Ebeveynler,

Dijital medya araçları bizim ve çocuklarımızın günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olmaya başlamıştır. Bu araçların özellikle çocuklarımız tarafından kullanım alışkanlıkları, teknoloji kullanımının çocukların zeka ve sosyal beceri düzeylerine etkileri, bu konuda ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ve çocuklara nasıl rehberlik edebileceği ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla yürütülen çalışmada, ebeveyn olarak sorularımıza vereceğiniz içten yanıtların bilgilendirici olacağını düşünüyoruz. Doktora tez çalışması olarak yürütülen bu çalışmada, çocuğunuzun ve sizin teknolojik araçları kullanma alışkanlıklarınızı, ebeveyn olarak çocuğunuza karşı tutumlarınızı değerlendiren sorular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında ebeveynlerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik ile ilgili görüşleri alınacak, ardından öğrencilere Bir Adam Çiz testi uygulanacaktır. Araştırmada çocuk veya ebeveyn ismi kullanılmayacak, verdiğiniz cevaplar ve test sonuçları gizli tutulacak, elde edilen veriler araştırma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği için size gönderilen ebeveynlik ve dijital ebeveynlik formlarını içtenlikle doldurmanız oldukça önemlidir.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kübra KUZU JAFARI

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Okul Öncesi ABD Doktora öğrencisi

Ebeveyn Adı Soyadı:

Amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirildiğim bu çalışmaya katılmak istiyorum, çocuğumun da çalışmaya katılması hususunda izin veriyorum.

İmza:

Tarih:

Ek 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Ek 8.1. Ebeveyn Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Çocuğunuzun sosyal becerilerinin gelişmesi için neler yapıyorsunuz?
2. Teknolojik araçların kullanımının çocuğunuzun sosyal becerilerini (arkadaşları, öğretmeni, ailesi ile ilişkilerini) nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
3. Çocuğunuzun zeka gelişimi için neler yapıyorsunuz?
4. Teknolojik araçların kullanımının çocuğunuzun zekasını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
5. Çocuğunuzun hangi durumlarda teknolojik araçları kullanmasına izin veriyorsunuz?
6. Çocuğunuz teknolojik araçları hangi amaçlarla kullandığını düşünüyorsunuz?
7. Çocuğunuzun takip ettiği video kanalına üç örnek verir misiniz?
8. Çocuğunuzun oynadığı dijital oyunlara üç örnek verir misiniz?
9. Çocuğunuza teknolojik araçların kullanımına izin vermediğinizde ya da kullandıkları süre içinde kapatılmasını istediğinizde, çocuğunuz nasıl tepki vermektedir?
10. Çocuğunuzun teknolojik araçların kullanırken zarar görmemesi için neler yapıyorsunuz?
11. Çocuğunuzun teknolojik araçları daha faydalı olarak kullanması için nelere ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?

Ek 8.2. Çocuk Metaforik Algı Formu

1. Arkadaşlar gibidir çünkü.....
2. Teknolojik araçlar (tablet, telefon, televizyon vb) gibidir çünkü.....
3. Teknolojik araçların (tablet, telefon, televizyon vb) kapatılması veya elinizden alınması gibidir çünkü.....

Ek 8.3. Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Onay Formu

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırma, ebeveynlerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları ile erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin zeka düzeyleri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır.

Araştırma kapsamında çocukların teknolojik araç kullanımı, sosyal beceri, zeka düzeyleri, aile tutumları ile ilgili sorular sorulacaktır. Araştırmada isminize yer verilmeyecek, verdiğiniz cevaplar ve test sonuçları gizli tutulacak, elde edilen veriler araştırma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği için size gönderilen ebeveynlik ve dijital ebeveynlik formlarını içtenlikle cevaplamanız oldukça önemlidir.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kübra KUZU JAFARI

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi ABD Doktora öğrencisi

Öğretmenin Adı:

Amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirildiğim bu çalışmaya katılmak istiyorum.

İmza:

Tarih:

1. Teknolojik araçların kullanımının çocukların sosyal becerilerini (arkadaşları, öğretmeni, ailesi ile ilişkilerini) nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
2. Teknolojik araçların kullanımının çocukların zeka gelişimlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

3. Çocukların teknolojik araçları kullanırken zarar görmemesi için ebeveynlerinin neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
4. Çocuklarının teknolojik araçları doğru kullanması için ebeveynler ile ilgili yaptığınız çalışmalar var mı, varsa nelerdir?”



Ek 9. Annem Neye Benzer Etkinliği

Etkinlik eşidi: Türkçe –Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği ve Bireysel Etkinlik)

Materyal: Boyama sayfaları, renkli kuru boya kalemleri

Kazanım ve Göstergeleri:

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 1. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.

Göstergeleri: Ebeveynlerinin adını, soyadını, mesleğini vb. söyler. Ebeveynlerinin saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler.

Kazanım 2. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Dil Gelişim

Kazanım 3. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşmayı başlatır, konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohnete katılır. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Kazanım 4. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Dinledikleri/ izlediklerini müzik ve resim yoluyla sergiler.

Öğrenme Süreci

Çocuklara mayıs ayının ikinci pazarının “Anneler Günü” olarak kutlandığı bilgisi verilerek annelerin öneminden bahsedilir Çocuklardan arkadaşlarına annelerinden bahsetmeleri istenir. (Annesinin adı, ne iş yaptığı, kaç yaşında olduğunu, en çok hangi yemeği sevdiğini, annelerini en çok neyin mutlu edebileceği vb sorular sorulur). Ardından annelerin bizim için öneminden, bizi ne kadar sevdiklerinden bahsedilip, annelerimize saygılı olmamız ve onları elimizden geldiğince incitmememiz konusunda çocuklarla konuşulur. Ardından bir hikaye okunur;

“Ahmet anaokuluna giden bir öğrencidir. Öğretmenleri bir gün sınıfa girdiğinde “Anneleriniz sizce neye benziyor?” diye sorar. Daha sonra “Çocuklar sizden annenizi benzettiğiniz şeyin resmini yapmanızı istiyorum” der. Ahmet çok heyecanlanır. Onun annesi harika bir insandır. İlk önce annesi çok tatlı bir insan olduğu için pamuk şeker çizmeyi düşünür. Daha sonra “Kitap çizmeliyim çünkü annem her şeyi biliyor” der. Sonra annesinin güzel kokusu gelir aklına ve çiçek çizmeye karar verir. Tam çiçeği çezecekken annesinin kendisini güldürmesi aklına gelir ve komedi filmi gibi annem diye düşünür. Komedi filmini nasıl çezeceğini bilemeyince vazgeçer. Bu sefer annesinin sesi gelir aklına şarkılara benziyor diye düşünür sonra şarkı çizilir mi diye düşünür ve başka bir şey çizmeliyim der. Sonra yastık çizeyim annemin yanakları yastık gibi yumuşacık diye düşünür. Sonra yastığın çok basit olacağını düşünür ve daha zor bir şey çizmeliyim der. Ahmet ne çezeceğine karar vermekte çok zorlanırken öğretmeni yanına gelir ve “Arkadaşların resimlerini bitirdi sen neden resim Ahmet?” diye sorar. Ahmet annesi için yapılacak bu resmi bitiremeyince çok utanır, derken aklına birden bir fikir gelir ve öğretmene “Öğretmenim ben annemi mutluluğa benzetiyorum, mutluluğu göremiyoruz ama mutlu olunca kendimizi iyi hissediyoruz, ben de annemi görünce kendimi iyi hissediyorum ve mutlu oluyorum” der. Öğretmeni bu cevabı çok beğenir, arkadaşları da Ahmet’i alkışlayınca Ahmet çok mutlu olur.”

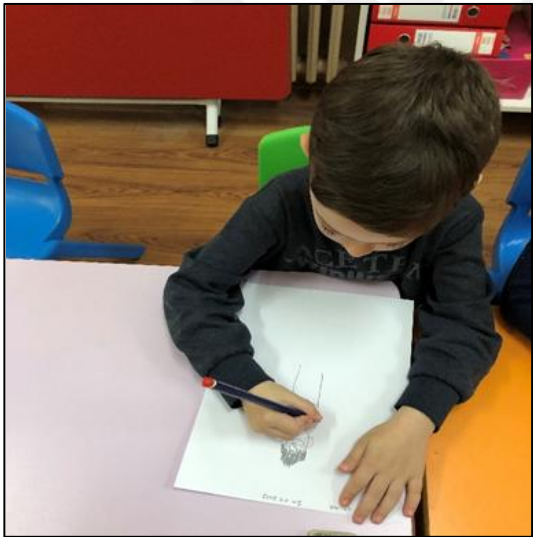
Hikaye sonrasında araştırmacı “Sizce sizin anneniz neye benziyor?” diye sorar ve çocukların cevaplarını alır. Daha sonra boyama sayfaları dağıtılarak, çocukların annelerini benzettikleri şeyi çizmeleri istenir.

Öğrenciler resim çalışmasını bitirince “ChatterPix Kids” web 2.0 aracı ile çocukların yaptıkları resimlerin fotoğrafları çekilir ve çocuğun benzetme nedeninin anlatmasının ses kaydı alınarak oluşturulan video anneler günü etkinlikleri kapsamında anneler ile paylaşılır.”

Ek 9. (Devamı). Annem Neye Benziyor Etkinliği Chatterpix Kids Uygulama Örnekleri

Anneler gününde çocukların yaptıkları anneler günü resimlerinin fotoğrafları çekilir ve çocuğun benzetme nedeninin anlatmasının ses kaydı alınarak “ChatterPix Kids” web 2.0 aracı ile oluşturulan videoların örneklerinin QR kodları aşağıdadır. Herhangi bir QR kod okuyucu ile videolara ulaşabilirsiniz.



Ek 10. Bir Adam Çiz Testinin Uygulama Fotoğraflarından Örnekler

Ek 11. Turnitin İntihal Raporu

AİLELERİN EBEVEYNLİK VE DİJİTAL EBEVEYNLİK TUTUMLARI İLE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN ZEKÂ DÜZEYLERİ VE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% **14**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **12**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **4**

YAYINLAR

% **3**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

TÜM KAYNAKLARI EŞLEŞTİR (SADECE SEÇİLİ OLAN KAYNAĞI YAZDIR)

%2

★ ejercongress.org

İnternet Kaynağı

Alıntıları çıkart

Bibliyografyayı Çıkart

Kapat

üzerinde

Eşleşmeleri çıkar

< 5 words

Özgeçmiş

Adı Soyadı	Kübra KUZU JAFARI		
Eğitim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lise	2001	2005	Süleyman Çelebi Lisesi (Bursa)
Lisans	2005	2009	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2010	2015	Uludağ Üniversitesi
Doktora	2015	2021	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller

İngilizce – Orta

ve Düzeyi

Çalıştığı Kurum (lar)	Başlama – Ayrılma Yılı		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2009	2010	Hacımbey İlkokulu (Sakarya)
2.	2010	2013	Cemile Çopuroğlu İlkokulu (İstanbul)
3.	2013	2015	Atatürk İlkokulu (Bursa)
4.	2015	2018	Hamzabey Bilim ve Sanat Merkezi (Bursa)
5.	2018	–	Esenyurt Bilim ve Sanat Merkezi (İstanbul)

Yayınlar

Jafari, K. K., & Demirel, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4 (1), 13-35.

Jafari, K. K., Tonga, N., & Kışla, H. Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 134-146.

Kuzu, K., & Demirel, M. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İle İlgili Sınıf İçi

Uygulamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 811-835.

Kuzu K. (2016), "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Doğru Hedefe Ulaşma Yolunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Değerler Eğitimi İle İlgili Beklentileri ", VI. Uluslararası Canik Sempozyumu -Hedefe Doğru İnsan (PDR Sempozyumu), 5 Mayıs 2016 - 7 Ocak 2017, vol. II, pp.416-426

Kuzu K. (2016). Examining the Environment Attitudes of the Mothers of Students in Pre-School pp. 416-420. (Edit. Atasoy, E., Efe, R., Jazdzewska, I. ve Yaldır, H.). Current advances in education. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

Kuzu K. (2016). 8 The Views of 6th, 7th and 8th Grade Students Who Are Educated on Science and Art Center Regarding the Value of Keeping Word pp 728-737 (Edit. Atasoy, E., Efe, R., Jazdzewska, I. ve Yaldır, H.). Current advances in education. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

Kuzu Jafari, K., Çebi, B., Benzer, Ç. (2018) "1. ve 2.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları ve Değerler Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimin Etkileri İle İlgili Görüşleri" sayfa 17-46 (Editör, Aytaç, A., Demir, G., Talas M., Kocadaş, B.) Sosyal Bilimlere Multidisipliner Bakış. İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları.

Çebi, B., Jafari K. K. (2018). Değerler Eğitimi Yaklaşımları Ve Üstün Yeteneklilere Yönelik Etkinlik Örnekleri, Özkan Apaydın (Ed.) *Özel Yeteneklilerin Eğitimine Giriş 1 (Bilsem Uygulama Örnekleriyle)* içinde (s. 43-63) Ankara: Ekin Kitabevi Yayınları.

Katıldığı Proje ve Toplantılar

12-14 Eylül 2012, 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Alkış S., Kuzu K., İlköğretim İkinci Kadenme Öğrencilerinin Derslerindeki Akademik Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi (Poster Sunum), İstanbul.

9-15 Temmuz 2012, Toplumsal Sürdürülebilirlik Bağlamında Değerler: Sosyal Bilgiler

Programı Yoluyla Değer Eğitimi Uygulamaları (Tubitak Projesi/ Katılımcı), Bursa.

3 Mayıs 2014, 11. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Kartal H., Sarı B., Soyuçok M., Kuzu K, “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Katılımıyla Hece Oluşturma” (Sözlü Sunum), İstanbul.

2-4 Aralık 2015, BİLGEP Bilim ve Sanat Merkezlerini Geliştirme Projesi- Sınıf Öğretmenleri Çalıştayı, Adana.

5 Mart 2016, Sınıf Öğretmenleri Zirvesi II, “Eşleştirme Kartlarının Matematikte Kullanımı: Romen Rakamları Örneği” (Sözlü Sunum), İstanbul.

21 Mayıs 2016, Okul Öncesi Öğretmenleri Zirvesi III, Arkadaşlık Ağacı (Sözlü Sunum), İstanbul.

11-15 Nisan 2016, BİLGEP Robotik ve Yazılım Eğitimi Çalıştayı, İstanbul.

22-24 Nisan 2016, Astronomi Öğretmen Seminerleri, Hatay.

13-17 Mart 2017, Özel Yeteneklilerde Destek Eğitim Odası Eğitici Eğitimi Kursu, Mersin.

18 Mayıs 2017, Tubitak 4006 Bilm Fuarı, Danışman Öğretmen, Bursa.

13-19 Ağustos 2017, Özel Yetenekli Öğrenciler için İnovasyon ve Yazılım Kampı, Mersin.

11-15 Aralık 2017, Özel Yetenekli Öğrenciler Eğitici Eğitimi ve Öğretim Programı Geliştirme Çalıştayı, Ankara.

29-31 Mart 2018, Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Kuzu K, Öztüre G, Kiraz S., “Bilim ve Sanat Merkezlerine Temel Eğitim Düzeyinde Öğrenci Almak İçin Yapılan Sınavlarda Teknoloji Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri” (Sözlü Sunum), Bursa.

29-31 Mart 2018, Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Kuzu K, Tonga N., Kışla H. “Suriyeli öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları” (Sözlü Sunum), Bursa.

29-31 Mart 2018, Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Kuzu K, Demirel M. “Okulöncesi Öğretmeninin Değerler Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin Sınıf İçi Uygulamalarına Yansıması ve

Sınıf İçi Uygulamalarının Karşılaştırılması” (Sözlü Sunum), Bursa.

11-14 Nisan 2018, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Kuzu K., Çebi B. “1. ve 2. Sınıf öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamaları ve Değerler Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimin Etkileri İle İlgili Görüşleri” Ankara.

2-4 Mayıs 2018, 12. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Kuzu K., Öztüre G., “Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyada Sosyalite İle İlgili Görüşleri” (Sözlü Sunum), İzmir.

17-18 Aralık 2018, 3. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuzu Jafari, K., Benzer, Ç., Çebi, B. “Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Milli Değerlerin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri”, (Sözlü Sunum- Tam metin), İstanbul.

11 Mayıs 2018, Tubitak 4006 Bilim Fuarı, Danışman Öğretmen, Bursa.

18-23 Haziran 2018, Tubitak 4005 Özel yetenekliler için Küresel Yaklaşımlara Evet! Eğitici Eğitimi, Ankara.

1-5 Temmuz 2019, Doğal Mirasımızdan Evrensel Değerlere Projesi, (Tubitak 4004, Uzman)

Diğer:

İletişim (e-posta):

Tarih

01/02/2021

İmza

Adı Soyadı

Kübra KUZU JAFARI