T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PROBLEMLİ MEDYA KULLANIMLARI İLE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İSA BEADİNİ
1188235143

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞ. ÜY. EZGİ AKŞİN YAVUZ

EDİRNE, 2023

Tezin Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problemli Medya Kullanımları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Hazırlayan: İsa BEADİNİ

ÖZET

Okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile planlanmıştır. İlişkisel tarama modelinden faydalanılan çalışmada, demografik bilgi formu, Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) ebeveyn formu ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Edirne İlinde MEB'e bağlı beş okul öncesi eğitim kurumunda öğrenime devam eden 101 çocuk oluşturmaktadır. Problemli Medya Kullanım Ölçeği ve demografik bilgi formu araştırmaya katılan çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuş olup araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri de çalışmaya katılan her bir çocuk için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmuşlardır. Araştırma sonuçlarında, katılan toplam 101 çocuğun problemli medya kullanım durumu arttıkça sosyal becerilerinin (kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama, amaç oluşturma ve kendini kontrol etme becerileri) azaldığı belirlenmiştir. Çalışmada, problemli medya kullanımı sosyal becerilerin %16'sını açıklamakla birlikte mevcut çalışma grubunun problemli medya kullanımlarının çok yüksek olmadığı da belirlenmiştir. Problemli medya kullanımının erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü kızların ise sosyal becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların yaşlarının artması ya da azalması problemli medya kullanımlarını farklılaştırmazken; çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesinin problemli medya kullanımlarında düşüşü beraberinde getirdiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılarak araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Problemli medya kullanımı, sosyal beceriler, okul öncesi dönem çocuklar, ekran bağımlılığı

Thesis Title: Investigation of the Relationship Between Problematic Media Use and Social Skills of Preschool Children
Owner: İsa BEADİNİ

ABSTRACT

This study, which aims to examine the relationship between the problematic media use of preschool children and their social skills, was planned with the quantitative research method. In the study using the relational screening model, demographic information form, the Problematic Media Use Scale (PPSS) parent form and the Social Skills Assessment Scale (SBSS) were used. The study group of the research consists of 101 children who continue their education in five pre-school education institutions in Edirne, which is affiliated to the Ministry of National Education. The Problematic Media Use Scale and demographic information form were filled in by the parents of the children participating in the study, and the teachers of the children participating in the study also filled out the Social Skills Evaluation Scale for each child participating in the study. As a result of the research, it was determined that as the problematic media use status of the 101 children who participated in the study increased, their social skills (controlling anger behaviors, adapting to changes, setting goals and self-control) decreased. In the study, although problematic media use explains 16% of social skills, it was also determined that the problematic media use of the current study group was not very high. It has been determined that problematic media use is more common in boys, and girls' social skills are higher than boys. While the increase or decrease in the age of children does not differentiate their problematic media use; It has been observed that children's attendance at pre-school education institutions leads to a decrease in problematic media use. The results obtained from the research were discussed and suggestions were made for researchers, teachers and parents

Keywords: Problematic media use, social skills, preschool children, screen addiction

ÖNSÖZ

Bu çalışma Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Bölümünde yüksek lisan tezi olarak hazırlanmıştır.

Tez sürecimin başından itibaren sınırsız desteği, tecrübesi ve engin bilgisiyle yol gösteren, bana olan inancını her zaman hissettiğim, ihtiyacım olan her anda sağladığı motivasyonuyla tezimi başarıyla tamalamama destek olan değerli danışman hocam Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi Dr. Ezgi Akşin Yavuz'a teşekkürlerimi, saygı ve sevgilerimi sunarım.

Bu zor süreçte bana her zaman destekte bulunan değerli annem Nuriye Beadini'ye, değerli babam Kani Beadini'ye ve sevgili kızkardeşim Arzu Muçi'ye sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak da yüksek lisans süreci boyunca, tüm zorlu şartlarda yanımda durarak pozitif yönlendirmeleri ile destekte bulunan ve her durumda bana eşlik eden değerli yol arkadaşım, sevgili eşim Elmedina Potokqi Beadini'ye şükranlarımı ve minnetlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **iv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xi**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 8
1.3 Önem 9
1.4 Sayıltılar 12
1.5 Sınırlılıklar 13
2. İLGİLİ ALAN YAZIN **14**
2.1. Medya: Geleneksel Medya ve Dijital Medya 14
2.1.1 Geleneksel Medyadan Dijital Medyaya Geçiş 15
2.1.2 Çocukların Dijital Medyaya Erişmesi ve Onları Kullanması 17
2.1.3 Dijital Medyanın Çocukların Gelişim Alanlarına Etkileri 18
2.2. Problemli Medya Kullanımı veya Ekran Bağımlılığı 20
2.2.1 İnternet Bağımlılığı 22
2.2.2 Cep/Akıllı Telefon Bağımlılığı 22
2.2.3 Bilgisayar ve Dijital Oyun Bağımlılığı 23
2.2.4 Televizyon Bağımlılığı 23
2.3. Dijital Ekran Bağımlılığının Oluşma Süreci ve Nedenleri 24
2.4. Problemli Medya Kullanımının Çocukların Gelişimlerine Yönelik Olumsuz Etkileri 25
2.5. Sosyal ve Duygusal Gelişim 27
2.5.1 Sosyal Beceriler 29
2.5.2. 36-72 Aylık Dönemde Sosyal Beceriler 30
2.5.5 Sosyal Becerilerde Önemli Etmenler 32

2.5.6 Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi 36
2.6. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar 38
2.6.1 İlgili Yurt İçi Çalışmalar 38
2.6.2 İlgili Yurt Dışı Çalışmalar 43
3. YÖNTEM 47
3.1. Araştırmanın Modeli 47
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 47
3.3. Veri Toplama Araçları 49
3.3.1 Demografik Bilgi Formu: 50
3.3.2 Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) Ebeveyn Formu: 50
3.3.3 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ): 52
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması 53
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 53
4. BULGULAR 57
5. SONUÇ VE TARTIŞMA 108
6. ÖNERİLER 118
KAYNAKÇA 120
EKLER 150
EK 1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU 150
EK 2 PROBLEMLİ MEDYA KULLANIM ÖLÇEĞİ (PMKÖ)İZNİ 152
EK 3 SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (SBDÖ) İZNİ 153
EK 4 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ 154
EK 5 ETİK KURUL ONAYI 155

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Mizaç özellikleri (Thomas, Chess ve Birch, 1970) 33

Tablo 2. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler 48

Tablo 3. Verilerin Normalliğine İlişkin One Sample Kolmogorov- Smirnov Test 54

Tablo 4. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları Puan Dağılımının Normalliğine İlişkin One Sample Kolmogorov- Smirnov Testi 55

Tablo 5. Çocukların problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon değerleri 57

Tablo 6. Sosyal Becerilerin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları 58

Tablo 7. Çocukların problemli medya kullanımlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 58

Tablo 8. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 59

Tablo 9. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 60

Tablo 10. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Çocuklarının Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 61

Tablo 11. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 62

Tablo 12. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 62

Tablo 13.1 Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Kardeş Sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 63

Tablo 13.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 63

Tablo 14.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kardeş

Sayılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 64

Tablo 14.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 67

Tablo 15.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 68

Tablo 15.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları..... 69

Tablo 16.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 69

Tablo 16.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları..... 71

Tablo 17.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 72

Tablo 17.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 73

Tablo 18.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 73

Tablo 18.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 76

Tablo 19.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 77

Tablo 19.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 77

Tablo 20.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 78

Tablo 20.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 80

Tablo 21.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Algılanan Gelir Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 81

Tablo 21.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 81

Tablo 22.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 82

Tablo 22.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 84

Tablo 23.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Sahip Olunan Dijital Araç Sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 88

Tablo 23.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Dijital Ekranlı Araç Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 88

Tablo 24.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Ekranlı Araç Sayısı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 89

Tablo 24.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Ekranlı Araç Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 91

Tablo 25. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Çocukların Dijital Araca Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 92

Tablo 26. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Araca Sahip Olma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları 93

Tablo 27.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Dijital Araç Kullanma Süresine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 94

Tablo 27.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problemli Medya Kullanım Durumlarının Dijital Araç Kullanma Süresine Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 94

Tablo 28.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Araç Kullanma Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 95

Tablo 28.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Araç Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 97

Tablo 29.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Aile ile Ekran Karşısında Zaman Geçirme Durumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 98

Tablo 29.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Aile ile Ekran Karşısında Zaman Geçirme Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları..... 98

Tablo 30.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Aile ile Ekran Karşısında Zaman Geçirme Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 99

Tablo 30.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Aile ile Ekran Karşısında Zaman Geçirme Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları..... 101

Tablo 31.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Çocukların Tek Başına Ekran Karşısında Zaman Geçirme Durumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 102

Tablo 31.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Çocukların Tek Başına Ekran Karşısında Zaman Geçirme Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 103

Tablo 32.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Tek Başına Zaman Geçirme Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 104

Tablo 32.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Tek Başına Ekran Karşısında Zaman Geçirme Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları 106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çocukların sahip olduğu dijital araçlar 85
Şekil 2. Dijital araç kullanma süresi..... 86
Şekil 3. Çocukların aileleri ile ekran karşısında geçirdikleri süre 86
Şekil 4. Çocukların tek başına ekran karşısında geçirdikleri süre 87

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

APA : Amerikan Psikoloji Derneği

Diğ. : Diğerleri

Ed. : Editör

f : Frekans

m :Çalışma grubunun aritmetik ortalaması

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Katılımcı Sayısı

p : Anlamlılık

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma nedenlerine değinen problem, amaç, önem, kuramsal çerçeve, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem

Dijital araçlarlardaki gelişim, toplum ve teknoloji ilişkisini yepyeni bir oluşuma itmiştir. Daha önceleri medya içeriklerini okuyan ve takip eden geleneksel izleyici konumundaki izleyici günümüzde gelişen dijital araçlarla daha kişiye özel içeriklere yönlendirilmektedir. Bu bağlamda gönderici ile alıcı arasındaki etkileşim yeniden oluşturulmuştur (Reyns ve ark., 2011).

Teknoloji yüzyılı olarak adlandırılan çağımızda, dijital araçların kullanımı, yaşamımızın vazgeçilmez bir noktasında konumlanmıştır. Bu durum bireylerin dijital araçlara kolay ulaşabilmesi ile birleşince, dijtal araçların günlük hayattaki kullanım sıklıklarının artması sonucunu beraberinde getirmektedir. Günümüzde, her yaştan birey, özellikle de çocuklar, dijital medya araçlarıyla iç içe bir yaşam geçirmeye başlamışlardır. Dijital medya araçlarıyla daha fazla zaman geçiren çocuklar, bu gibi araçların ekranlarında gördükleri pek çok şeyi taklit edebilmekte, zararlı içeriklere karşı daha savunmasız bir durumda oldukları için siber zorbalık, taciz gibi daha fazla olumsuzluklara maruz kalabilmektedirler (Karaboğa, 2019).

Günümüzde dijital cihazlar, çocukların oynamaları, keşfetmeleri ve öğrenmeleri bakımından birçok olanak sunmaktadır (Bavelier ve ark, 2010). Bu öğrenme olanakları, çocukların beyin gelişiminin yüksek seviyede olduğu erken çocukluk gelişim dönemine denk gelmektedir. Çocuklar bu dönemde kendi dünyaları hakkında keşfetme ve araştırma duygusuyla yeni deneyimler elde etmektedirler. Çocukların elde ettikleri bu deneyimler, bir yandan nöronlar arası yeni bağlantılar oluştururken diğer yandan mevcut bağlantıları da güçlenmektedir (Cheng ve Frank, 2008; Hudson ve Whisler, 2008). Böylesi özel yıllarda, dijital teknoloji kullanımının yaygınlaşması ile dijital oyunlar da çocukların günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Ulaşım giderleri, dış mekân etkinlikleri için mevcut alanların yetersiz olması ve güvenlik gerekçeleri gibi sebepler çocukların fiziksel olarak daha

pasif hale gelmesine neden olurken (Humbert ve ark., 2006); dijital platformlara yönelmeleri için de bir motivasyon kaynağı olabilmektedir (Kline ve ark. 2003). Dijital araçların kullanımı ile çoğunlukla tek başlarına zaman geçiren çocuklarsa edilgen alıcılar haline gelmekte (Mustola ve ark., 2016) ve çocukların çevreleri ile fiziksel, sosyal etkileşimi azalmaktadır.

Çocukların en fazla maruz kaldıkları dijital teknoloji araçlarından biri 4televizyondur. Çocuklar, erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemine kadar artan sürelerle ekran önünde zaman geçirmektedir (Domingues-Montanari, 2017; Duch ve ark., 2013). Televizyonun eğlendirici ve eğitici özellikleri olmasına rağmen, aşırı televizyon izleme süresi çocukların gelişimini, özellikle de sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Kubey ve Csikszentmihalyi, 2002; Horvath, 2006; Hinkley ve ark., 2018).

Çocukların yaşamlarında giderek daha fazla yer almaya başlayan bir diğer dijital araç bilgisayarlardır. Bazı çocuklar düzenli olarak bilgisayar kullanırken bu kullanımın çoğunlukla oyun oynama amacı taşıdığı görülmektedir. Çocukların bilgisayar oyunlarına hızlı bir biçimde artan ilgileri, onları akran gruplarından uzaklaştırmaktadır. Bu durum da çocukların sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Kovess-Masfety ve ark., 2016). Ayrıca bilgisayar oyunları, bireysel bir uğraşı olduğundan çocukların dar bir alana sıkışıp kalmalarına neden olmaktadır. Bu durum da çocukların yaratıcılık yeteneklerinin gelişmesini olumsuz yönde etkilemektedir. (Granic, Lobel ve Engels, 2014).

Gerek çocukların gerekse yetişkinlerin yaşamlarında çoklukla yer alan bir başka dijital araç ise akıllı telefon ve saatlerdir. Akıllı telefonların piyasaya çıkmasıyla birlikte cep telefonu kullanımı yaygınlık göstererek hızlı bir biçimde artmıştır. Rekabet artışı ve hızlı yenilenmeler ile bu dijital araçlar, her geçen gün yeni ve farklı özelliklerle karşımıza çıkmaktadırlar (Harmon ve Duffy, 2021). Akıllı telefonların toplum üzerinde davranışları, alışkanlıkları, sosyal yapıyı ve kişiliği değiştiren biyolojik, psikolojik ve sosyal etkileri mevcuttur. Akıllı telefon kullanımındaki artışın çoğunlukla pasif agresif ve özgüvensiz kişiliğe sahip olma; sosyal açıdan uyumsuz olma, takıntılı, bağımlı ya da anti-sosyal kişilik özellikleri taşıma; sıklıkla moral bozukluğu ve kaygılı yaşama ile bağlantılı olduğu bildirilmektedir (King ve ark., 2014; Lee ve ark., 2022).

Derste, akıllı telefon ile ilgilenen çocukların, kendi dikkatlerinin olumsuz etkilendiği; bu durumun da sınıf arkadaşlarının dikkatlerini de olumsuz etkilediğine işaret eden çalışmalar vardır (Graben ve ark., 2022). Çocukların akıllı telefonlarla geçirdikleri vakit sınırlandırılmaya yahut tamamen ortadan kaldırılmaya çalışıldığında çatışmaların yaşandığı ve bazı olumsuz psikolojik durumların oluştuğu belirilenmiştir (Sohn ve ark., 2019). Akıllı telefon kullanım süresindeki artış bunların yanı sıra gelişimsel olarak çocukların arkadaşları ve aileleriyle zayıf ilişkiler kurmasına, daha düşük akademik performans sergilemesine neden olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır (Yildiz-Durak, 2019; Samaha ve Hawi, 2016). Bu nedenlerle televizyon, bilgisayar, tablet, akıllı telefon ya da diğerleri hangi dijital ekranlı araç olursa olsun çocukların bu araçlarla fazlaca vakit geçirmesinin, hele ki tek başına vakit geçirmesinin farklı etkileri olmakla birlikte özellikle de sosyal gelişimleri bakımından olumsuz sonuçları olduğu söylenebilir.

Günümüzde dijital araçların kullanımı, erken çocukluk dönemine kadar düşmüştür. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP, 2018), anasınıfı yaşında olan yani yaklaşık 5 yaşlarındaki çocukların ekran başında geçirecekleri sürenin en fazla bir saat olması gerektiğini vurgulamaktadır. Durum Amerikada 2-4 yaş aralığındaki çocukların günde ortalama 2 saat, 5-8 yaşa grubundaki çocukların ise günde ortalama 2 saat 21 dakika ile dijital medya araçlarını kullandıklarına ve yaygın olarak da televizyon ekranına maruz kaldıklarına işaret etmektedir (Rideout, 2013). Düşük gelir grubundan ailelerin çocuklarıyla yapılan bir başka çalışmada ise 6 ay ile 4 yaş arasındaki çocukların %97'sinin televizyon ekranına maruz kaldıkları, %83'ünün tablet ve bilgisayar kullandıkları, çocukların dijital ekrana 1 yaşından önce maruz kaldıkları belirtilmiştir (Kabali ve ark., 2015). İngilterede durum 3-4 yaş aralığındaki çocukların giderek daha fazla televizyon ve diğer dijital araçların başında vakit geçirdikleri yönünde ifade edilirken; 3 ile 7 yaş arasındaki çocukların, günde ortalama 2 saat televizyon izledikleri, günde ortalama 1 saat internette zaman geçirdikleri ve günde ortalama 50 dakika ile dijtal oyun oynayarak ekran karşısında zaman geçirdikleri görülmüştür (Ofcom, 2017).

Türkiye'de, 6 yaş altı çocukların televizyon, bilgisayar, tablet, telefon ve diğer dijital araçları kullanım oranlarına ilişkin yeterli derecede bilgi bulunmamakla birlikte Gündoğdu ve diğerleri (2016), "Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı" adlı

bir çalışmada 2-6 yaş grubundaki çocuklarda medya kullanımını aileleriyle gerçekleştirilen anket çalışmasıyla incelemiştir. Araştırmada, günlük olarak dijital araçlarla geçirdikleri zaman, çocukların % 50'sinde 1 saat ile sınırlı iken % 26'ında 2 saat, % 2'sinde 4 saatten fazla olarak saptanmıştır. Çocukların en çok %35'lik oran ile bilgisayarı, %33'lük oran ile tableti kullandıkları görülmüştür. Dijital araçları en çok kullanma 3 yaşındaki çocuklarda %32, 4 yaşındaki çocuklarda %33 olarak bulunmuştur. Çocukların %86'sı en çok yemek saatinde dijital araçları kullandıkları, %65'i ise interneti kullandıkları görülmüştür. Çocukların dijital araçları kullanırken ebeveynlerin yaklaşık yarısı (%49) ev işleriyle uğraştıkları bulunmuştur. Ebeveynler, çocukların dijital aletleri kullanmasına izin vermediklerinde, çocukların %63'ünde ağlama, itiraz etme, şiddete başvurma gibi olumsuz davranışlara başvurdukları çalışmanın bulgularında görülmüştür (Gündoğdu ve ark., 2016).

Dijital oyun, internet, cep telefonu gibi birçok çeşitliliği olan teknoloji bağımlılığı, bireylerde yarattığı psikolojik, davranışsal, duygusal sorunlar nedeniyle birçok displinin araştırma konusu olmuştur (Furuncu ve Öztürk, 2020). Günümüzde dijital teknoloji araçlarının kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte televizyon, cep telefonu, bilgisayar oyunları ve internet bağımlılığı gibi yeni tip davranışsal bağımlılıklar ortaya çıkmıştır (Mustafaoğlu ve ark., 2018).

Türk Dil Kurumu (2020), bağımlı sözcüğünü "Bir şeyin istemine, gücüne ya da yardımına bağlı olan, özerkliği olmayan" ve "Bir kimseye veya şeye maddi veya manevi yönden aşırı bağlı olan ya da aşırı derecede düşkün'' olarak tanımlamaktadır. Bağımlılık ise bireyin belirli bir etkinliğe veya madde kullanması neticesinde oluşan fiziksel, zihinsel, psikolojik, ekonomik ve sosyal durumu üzerindeki yıkıcı etkilerinin farkında olmasına rağmen durumdan vazgeçememesi, alışkanlığın yarattığı dürtü olarak tanımlanmıştır (Young, 1996). Ayrıca bağımlılık, bireyin bağımlı olduğu nesneden ayrı kalamaması; duygusal ve fiziksel manada nesneye gereksinim duyması; ulaşamadığı durumlarda çeşitli yoksunluk davranışlarında bulunması; nesneye ulaşamadığında nesneyi arama davranışları sergilemesi ve saldırganlığa eğilimli davranışlar sergilemesi şeklinde tanımlanmıştır (Shaw ve Black, 2008; Young, 2009).

Bağımlılık, kişinin fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Bağımlılığa ilişkin beyinde birçok nörokimyasal, nörofizyolojik

değişimler saptandığı belirtilmiştir (Yeşilay, 2020). Bağımlılıklar, maddesel bağımlılıklar ve davranışsal bağımlılıklar olmak üzere iki ayrı kategoride ele alınmaktadır. Maddesel bağımlılık, kişinin bir maddenin zararlı sonuçlarının olmasını bilmesine rağmen maddeyi kullanması olarak tanımlanmıştır. Davranışsal bağımlılık ise kişinin bir maddeye bağımlılığı olmamasına rağmen, madde arayışını içeren davranış özelliklerinin sergilendiği bir bağımlılık durumu olarak vurgulanmıştır (Sevindik, 2011).

Uluslararası literatürde yoğun olarak yer verilen internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, bilgisayar bağımlılığı, oyun bağımlılığı, televizyon bağımlılığı gibi tekil terimlerin kullanıldığı görülmüştür. Ancak bu bozuklukların özneleri çok büyük çoğunlukla ergen ya da yetişkin yaş grubundaki bireylerdir. Ülkemizde küçük çocuklara yönelik geliştirilmiş dijital bağımlılık ölçekleri incelendiğinde ise ele alınan en küçük yaş grubunun 9 olduğu görülmüştür (Balantekin, 2009; Hazar ve Hazar, 2017; Eşgi, 2014; Horzum, Ayas ve Balta, 2008; Yılmaz, Griffiths ve Kan, 2017).

0-6 yaş gelişimin en hızlı ve en kritik olduğu bir dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde kişilik temellerinin atıldığı, çocukların her türlü öğrenemeye açık oldukları bir dönemdir. Çocuklar bu dönemde yakın çevrelerinden en çok etkilenmektedirler. Dünyaya geldikleri andan itibaren çevreleriyle girdikleri etkileşim sonucunda çocuklar, fiziksel, bilişssel, sosyal ve duygusal yönlerden çok hızlı bir gelişim içine girmektedirler (Zembat ve Unutkan, 2001). Bu müthiş gelişimin yaşandığı yıllarda çocukların çoğunlukla sosyalleştiği ortam ailedir. Bu bağlamda ailede başlayan teknoloji kullanımı, çocukların sosyal davranışlarını, arkadaşlık ilişkilerini, sosyal ortamlarda kendilerini ifade etmelerini ve sosyal becerilerinin birçoğunu etkilemektedir (Quesenberry ve ark., 2016).

Gelişmiş sosyal becerilere sahip olmak, yaşamın her alanında önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal beceriler, bireyin, hem bireysel ve hem de toplumsal kabulünü ve diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan becerilerdir. Kişi, sosyal becerilerini kullanarak diğer kişilerle olan ilişkilerinde, çevresinde pekiştirme elde etmektedir. Bu durum da olumlu davranışlarının devamını sağlamaktadır. Bundan dolayı sosyal becerileri, insanların hayatları süresince kullanacakları bir kazanım olarak görmek gerekmektedir. Okul öncesi dönem, bu becerilere oldukça fazla ihtiyaç

duyulan dönemlerden biridir. Çünkü çocukların bu dönemdeki sosyal yeterlilikleri, gelecekte onların akademik ve sosyal yeterliliklerini etkilemektedir. Çocukların bu dönemdeki sosyal yeterliliklerini; aileleri ile olan ilişkileri, anne-baba tutumları, akran ilişkileri, okul ya da aile ortamlarında sergiledikleri sosyal becerileri etkili kullanma biçimleri ve oyunlara katılımı etkilemektedir (Bülbül, 2008).

Okul öncesi dönem çocukları için sosyal beceriler; kişiler arası beceriler; kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri; akran baskısı ile başa çıkma becerileri; kendini kontrol etme becerileri; sözel açıklama becerileri; sonuçları kabul etme becerileri; dinleme becerileri; amaç oluşturma becerileri; görevleri tamamlama becerileri olarak tanımlanmaktadır (Avcıoğlu, 2007). Sosyal beceriler; iletişim, karar verme, problem çözme, kendini yönetme, akran grupları ve başkalarıyla olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir. Okul öncesi dönemden itibaren değişik yöntemlerle çocuklara bu becerilerin birikimli bir biçimde kazandırılması gerekir. Çocuklar gelişirken anne baba, arkadaş çevresi, okul ve başka sosyalleşme kaynaklarından doğrudan veya dolaylı etkilenerek sosyal becerileri kazanmaktadırlar (Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak, 2006).

Günümüzde çocukların yaşamına girmiş dijital araçların (televizyon, bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi), özellikle okul öncesi dönem çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkilediği düşüncesi, sürekli yaygınlaşmaktadır (Anderson, Gentile ve Dil, 2012; Scairpon, 2021). Okul öncesi dönemde çocukların teknoloji kullanımında aşırıya kaçmaları, çocukların sanal ortamlardan arkadaşlık kurmalarını ve sanal dünyada sosyalleşme çabaları onları gerçek yaşamda arkadaşlık edinmelerini olumsuz etkilebilmektedir. Bu dönemde, çocuklar içine kapanabilir, sanal ortamlarda kendilerini farklı tanıtarak edindikleri arkadaşlıklarını dış dünya ile kıyaslayarak mutsuz olabilir ve yalnızlaşabilirler. Bu durum da çocukların sosyal ve dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Operto ve ark., 2020).

Okul öncesi dönemde ebeveynlerin teknoloji kullanımını denetlememesi ve çocuğa rehberlik etmemesi çocukların henüz hazır olmadıkları bilgiler ile karşılaşmaları ve sosyal anlamda etkilenmelerine neden olabilmektedir (Özkılıç-Kabul, 2019). Nitekim ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarını ekran başında

geçirdikleri süre boyunca gösterdikleri denetlemelere bakıldığında, 2-4 yaş grubundaki çocukların yarısına yakınının (%43), denetlenmedikleri yani ebeveynlerin yarısının çocukların ne izlediğini kontrol etmediği anlaşılmaktadır (Ludgate, 2016). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların dijital araçlardaki oyunlar ile çok fazla oynamaları, kendilerini hayali kahramanlar ile özdeşleştirmelerine; hayali kahramanın yapmış olduğu şiddet eylemlerini benimsemelerine; şiddete sempati geliştirmelerine neden olacağı gibi somut ile soyutu karıştırmalarına neden olacaktır. Bu durumda çocuklar sosyal anlamda yalnızlaşacak, kendi içlerine kapanacak, hayali kahramanlar dışında arkadaşlar edinmeyeceklerdir. Bu durum da çocukların ilerleyen yaşlarında arkadaş sıkıntısı çekmelerine ve sosyal beceri eksikliğine neden olacaktır (Özkılıç-Kabul, 2019).

Erken çocukluk dönemi çocukları gelişimsel özellikleri bakımından iyi ve kötü ayrımını tam olarak yapamamaktadırlar. Yine bu dönemde bilinçleri sonsuz bir öğrenme ve etkilenme durumuna çok açıktır. Kişilik gelişimleri bakımından kritik öneme sahip bu yıllarda çocuğun karşılaştığı etmenler onun bir ömür sürdüreceği davranışlar zihnine kodlamaktadır (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz, 2013). Bu bağlamda televizyon tablet, bilgisayar ve cep telefonları ile ekranlara maruz kalmaları çocuklara olumlu ve olumsuz birçok alışkanlık kazandırmaktadır. Bu alışkanlıklar çocukların sosyal becerilerini etkilemekte, sosyalleşme durumlarını ve insanlarla olan iletişimlerini biçimlendirmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların ekranlarda izledikleri abartılı kahramanları kendilerine model olarak almaları zamanla kendi davranışlarında da aynı abartılara kaçmalarına ve sosyal beceri eksikliklerine neden olabilmektedir (Harris ve ark., 2018; Radesky ve Christikas, 2016).

Okul öncesi dönemde çocukların dijital araç ve medya kullanımı, akran ilişkileri ve sağlıklı iletişim kurma becerilerini kapsayan sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Işıkoğlu, Erol, Atan ve Aytekin, 2021). Yine bu dönemde, aşırı bir biçimde dijital araçlara maruz kalan çocuklar, zamanla ekran bağımlısı olabilecekleri için dış dünyada da sosyalleşme gereksinimi duymayacaklardır. Bu nedenle çocuklar içine kapanabilir ve okula başladıklarında da akran gruplarıyla başarılı bir arkadaşlık ilişkisi kuramayabilir (Kalkan, 2008). Teknolojinin ve dijital ekranlı araçların yaşamın vazgeçilmezi olduğu çağımızda erken çocukluk dönemindeki çocukların bu araçlarla erken dönemlerde tanışmasının, ekran karşısında

denetimsiz olarak ve uzun sürelerle vakit geçirmesinin dezavantajları ile geleceğe dönük endişe verici öngörüleri paylaşılmıştır. Bu bağlamda çocukların gelişimleri odağında sosyal gelişimlerinin bir parçası olarak sosyal becerilerinin de bu durumdaki değişimi, problemli medya kullanımından etkilenip etkilenmediği ve varsa aralarındaki değişimlerin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Araştırma, 48-72 ay arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının, problemli medya kullanım durumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada incelenecek alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasında ilişki var mıdır?
- Çocukların problemli medya kullanımları sosyal becerilerini yordamakta mıdır?
- Çalışma grubunu oluşturan çocukların problemli medya kullanımları ne durumdadır?
- Çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri ne durumdadır?
- Çalışma grubunu oluşturan çocukların problemli medya kullanımları, cinsiyetlerine, yaşlarına, kardeş sayılarına ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
- Çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri, cinsiyetlerine, yaşlarına, kardeş sayılarına ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
- Çalışma grubunu oluşturan çocukların problemli medya kullanımları, anne ve babalarının öğrenim durumuna, algıladıkları gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri, anne ve

babalarının öğrenim durumuna, algıladıkları gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

- Çalışma grubunu oluşturan çocukların problemli medya kullanımları, çocukların evlerinde mevcut olan dijital ekrana sahip araç sayısına, çocukların dijital ekranlı araçlara sahip olma durumuna, dijital ekranı günlük kullanım süresine ve biçimine göre farklılık göstermekte midir?
- Çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal beceri düzeyleri, çocukların evlerinde mevcut olan dijital ekrana sahip araç sayısına, çocukların dijital ekranlı araçlara sahip olma durumuna, ekranı günlük kullanım süresine ve biçimine göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

Teknolojiinin hızlı bir biçimde ilerlemesiyle birlikte dizüstü bilgisayar, tablet cep telefonu gibi taşınabilir aletler yaşamımızın vazgeçilmezleri arasında girmiştir. İletişimin yanı sıra, birçok etkiye sahip olan televizyon, dizüstü bilgisayar, tabletler, akıllı telefonlar, günümüzde hemen her evde bulunmaktadır. Dijital araçların ailelerdeki yetişkinler tarafından kullanımı artmaktadır. Çocuklar da içinde bulundukları bu dijital ortama uyum sağlamakta, erken yaşlarda bu teknolojik aletlerle tanışmaktadırlar. Küçük yaştaki çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin dijital alet kullandıklarını gözlemlemektedirler. Bu durumu örnek alan çocuklar, daha sonra ise ailelerin onlara sunduğu dijital araçlarla çizgi film, reklam, videolar izleme ve oyun oynama etkinlikleriyle ekranla karşı karşıya kalmaktadır. Bazı durumlarda ise çocuklar bizzat kendileri kullanarak dijital araçlarla etkileşime geçmektedirler (Ateş ve Durmuşoğlu- Saltalı, 2019).

Dijital araçların aşırı kullanımı ekran bağımlığına yol açabileceği fikrini benimseyerek bu durumun çocukların gelişimlerine etkilerini incelemeyi hedefleyen pek çok araştırma yürütülmektedir. Henüz üzerine çalışılan, incelenen bir alan olmakla birlikte ele alınması değerli bir alan olduğu düşünülmektedir. Türkiyede okul öncesi dönem çocuklarının ekran kullanımına ilişkin resmi veriler olmamakla birlikte araştırmalar, okul öncesi dönem çocukların akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi dijital aygıtları kullanım sürelerinin günde ortalama bir buçuk saat olduğunu işaret

etmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan, 2019).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2021) tarafından yürütülen Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Araştırmasına göre Türkiye'de 6-10 yaş arasındaki çocukların %78.1'nin interneti kullandığı; internet kullananların %88.3'ünün interneti hemen her gün kullandığı, %98.4'ünün ise interneti düzenli olarak kullandığı görülmektedir. Düzenli internet kullanan çocukların interneti kullanmaktaki temel amacının çevrimiçi derse katılma (%83.6) ve ödev yapma/öğrenme (%83.6) olduğu tespit edilirken, oyun oynama (%66.1) üçüncü sırada yer almıştır. Raporların önemli noktalarından bir diğeri ise çocukların günde ortalama 3 saatlerini sosyal medyada geçirmiş olmaları ve kendisine ait bilgisayarı ve akıllı/cep telefonu olan çocukların oranının 2013'e kıyasla, %24.4'ten %46.3'e ve %13.1'den %39'a yükselmiş olmasıdır. Bu durum, ders dışındaki zamanda akranlar ile sosyal etkileşim içinde oynanan oyunların yerini dijital oyunların aldığını göstermektedir (TÜİK, 2021). Yaşanılan artışta geçirilen pandeminin önemli etkilerinin olabileceği tahmin edilmektedir. Ancak nedeni ne olursa olsun mevcutta gelinen durum yaklaşık iki katına çıkan kullanım oranlarına işaret etmektedir.

Çocukların büyük oranda maruz kaldığı dijital teknolojiler doğru kullanıldığında çocukların dil gelişimini (Pittman, 2011; Kanero ve ark., 2018), erken okuryazarlık becerilerini (Flewitt ve ark., 2014), sosyal (Doody, 2015) ve bilişsel gelişimini (Torra- Moreno ve ark., 2021) desteklemede önemli bir araç haline gelmektedir. Buna karşın çocukların dijital araçları aşırı kullanımı psikolojik, sosyal ve duygusal açıdan saldırganlık düzeyini artırabilmekte (Eden ve Eshet-Alkalai, 2014), fiziksel olarak uyku bozuklukları, düşük stres düzenlemesi ve insülin direncine neden olmakta (Lissak, 2018), akademik anlamda ise çocukların öz düzenleme konusunda sorun yaşamasına ve performanslarının düşmesine sebep olmaktadır (Cerniglia ve ark., 2020; Schulz van Erdert, 2021). Bu bağlamda dijital ekranlı araçların kullanımının iki farklı yönü olan ancak bıçak sırtı öenmde bir durum olduğu söylenebilir.

Erken çocukluk yılları bakımından ele alındığında ise çocukların davranış ve kişilik özelliklerinin temellendiği bu kritik dönemde sosyal becerilerin gelişimi için çocukların ebeveynleri, akran grupları ve çevreleriyle etkileşim içinde olmaları çok büyük önem taşımaktadır (Özkılıç-Kabul, 2019). Sosyal ilişkiler, insanların

yaşamlarında çok önemli bir yere sahiptir; çünkü insanlar birbirleriyle sürekli etkileşim halindedirler ve bu etkileşim sayesinde, duygu, düşünce ve isteklerini birbirlerine aktarabilmektedirler. Bireyler arasında olumlu ilişkilerin kurulabilmesi, sürdürülebilmesi ve bu ilişkilerden doyum sağlanabilmesi için kişilerin birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilmeleri beklenmektedir. Yeterli sosyal becerilere sahip olan bireyler, hayatlarının farklı bölümlerinde daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Bireylerin, yaşamlarının ilerleyen yıllarında sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi için sosyal becerileri erken çocukluk yıllarında kazanması çok önemli ve etkilidir. Bireylerin, erken çocukluk döneminde, yeterli sosyal becerileri kazanmaları, yaşamalarının farklı dönemlerinde, önemli başarılar elde etmeleri ve sosyal yaşama uyum sağlamaları bakımından çok önemlidir (Çelik ve Kabasakal, 2010; Sorias, 1986). Erken çocukluk yıllarından başlayarak sosyal becerilerin sağlıklı gelişmesi; bireylerin çevreleri ile etkileşime girmelerini, akademik becerilerinin gelişmesini ve okul sonrasındaki yaşamında başarılı olmalarını sağlamaktadır (Sazak-Pınar ve Çiftçi-Tekinarslan, 2003). Sosyal beceriler, akademik ve kişisel yaşamdaki başarılarda çok önemlidir. Özellikle sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar hem kısa hem uzun vadede olumsuz sonuçlar yaşamaktadırlar. Bu olumsuz sonuçlar, ergenlik ve yetişkinlikte daha ciddi sorunlara neden olmaktadır. Sosyal becerileri yetersiz olan çocukların okulu bırakma ve suç işleme oranına daha fazla sahip oldukları; yetişkinlikte ise daha çok ruhsal yönden sağlık sorunları yaşadıkları görülmüştür. (Gresham ve Elliot, 1987).

Bireyin yaşam başarısı hakkında olan sosyal becerileri öğrenmesi, erken yıllarda çocukların çevrelerini tanımalarıyla başlamakta ve yaşamları boyunca devam etmektedir. Çocuklar sosyal becerilerini ilk olarak aile ortamında öğrenirken bu becerilerin gelişimi okulda ve diğer sosyal çevrelerde devam etmektedir. Çocuklar her girdikleri yeni ortamların kurallarını ve katıldıkları yeni grupların sosyal kurallarını öğrenirler (Özbey, 2007). Çocuğun gelişme hakkı kapsamında değerlendirildiğinde bir unsur olarak dijital ekranlı araçların çocukların yaşamlardındaki yerini, gelişimlerine etkisini irdelemenin önemi çok daha belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital ekranlı araçların, teknolojinin çocuk gelişimine olan olumlu ve olumsuz etkileri bulunmakla birlikte (Cerniglia ve ark., 2020; Domingues-Montanari, 2017; Doody, 2015; Furuncu ve Öztürk, 2020); bu durumun farklı gelişim alanlarında ve alt becerilerindeki olası etkilerinin belirlenmesi ihtiyacı doğmaktadır.

Bu ihityacı karşılamak üzere mevcut araştırmada durumun detaylı ve somut olarak betimlenmesine hizmet eden çalışmaların anne baba ve öğretmenler gibi çocukların yaşamlarındaki yetişkinlere çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyebilmeleri için önemli somut örnekler sunacağı düşünülmektedir. Durum tespitinin ardından olası senaryolar için alınabilecek önlemler, yapılabilecek uygulamalara dair de fikir geliştirme imkanı doğacaktır. Bu kapsamda mevcut araştırmada çocukların dijital ekranlı araç kullanımlarındaki olağan dışı durumları ele alan problemli medya kullanımının sosyal gelişimin bir alt beceri kümesi olarak sosyal becerileri bakımından incelenmesi çocukların gelişimlerinin önemli bir alanına odaklanılmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte çocukların problemli medya kullanım durumları ile mevcut sosyal becerileri göz önüne serilecek ve aralarındaki ilişki, etkileşim durumları ortaya çıkarılacaktır. Aynı zamanda mevcut araştırmada çocukların evlerinde bulunan dijital araçlara ilişkin sorulan sorularla yalnızca problemli medya kullanım durumlarına bağlı olarak değil, çocukların yaşam alanlarındaki dijital ekranlı araçların nicelikleri, bu araçlar karşısında geçirdikleri vakit ve yalnız ya da ebeveynle izleme durumu yani niteliklerine göre sosyal becerileri incelenecektir. Bu incelemelerden elde edilecek sonuçlar ailelerin evlerinde bulunan dijital araçlara bakış açısını yeniden gözden geçirmesini sağlayacağı dolayısıyla çocuğun sürekli sağlıklı gelişim hakkının desteklenmesi bakımından önemli bir adım atılacağı düşünülmektedir. Çocukların problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişki ve etkileşimi değerlendirerek; gelir grubu fark etmeksizin çocukların ev ortamlarına, yaşamlarında teknolojinin yerine, gelişim özelliklerine dair somut veriler sunacak olması araştırmayı özgün ve önemli kılmaktadır.

1.4 Sayıltılar

Katılımcıların, araştırmacı tarafından oluşturulan, “Kişisel Bilgi Formunda, Problemli Medya Kullanım Ölçeğinde ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde” verilen sorulara, samimi, içten, duyarlı ve gerçekçi cevaplar vererek doğru durumları yansıtacak nesnel bir çalışmanın ortaya çıkmasına katkıda bulundukları varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Planlanan araştırma amacı ve yöntemi gereği bazı sınırlılıklara sahiptir. Bunlar;

- Araştırmada toplanan veriler, çalışmada kullanılan veri toplama araçları (Demografik Bilgi Formu, Problemli Medya Kullanım Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği) ile sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu bakımından ise tüm gelir gruplarından okullara yani aile ve öğretmenlere veri toplama araçları ulaştırılmış olmakla birlikte, alt gelir grubundaki okullarda çocukları eğitime devam eden anne babalar araştırmaya katılmayı istememiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunda hedef grup içerisinde yer almasına karşın alt gelir grubu yer alamamıştır. Bu da araştırmanın çalışma grubu bakımından önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar ise çalışma grubunu oluşturan çocuklarla, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve yapılan analizlerle sınırlıdır.

2.İLGİLİ ALAN YAZIN

Medyanın insan yaşamındaki yeri, değişen roller ve dijital medyanın ele alınmasının ardından çocukların bu araçları kullanımı ve gelişimleri üzerindeki etkileri bu bölümde açıklanmıştır. Çocukların gelişim alanları arasında ise özel olarak sosyal gelişim alanında bir alt beceri kümesi olarak sosyal becerilerinde problemli medya kullanım durumunun olası yansımaları ele alınmıştır. Alan yazında yer alan çalışmaların betimlenmesi ve mevcut araştırma için yol göstericiliğinin ifade edilmesiyle bu bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. Medya: Geleneksel Medya ve Dijital Medya

Türk Dil Kurumu (2021) medya sözcüğünü, iletişim ortamı veya iletişim araçları olarak tanımlamaktadır. Medya, toplumda sözlü veya yazılı haber alma olanağını sağlayan teknik araçlar, yayın organları, iletişim araçlarıdır (TDK, 2021). Medya kavramı Latincede araç, ortam manalarına gelmektedir. Medya, gazete, dergi, kitap gibi basılı yayın araçlarının yanı sıra radyo, televizyon gibi elektronik araçları da kapsamaktadır (Nalçaoğlu, 2003).

Medya araçları kitlelere ulaşımı kolaylaştırıken medya araçlarının kullanımının yaygınlaşması büyük kitleler üzerine etkiyi artırmaktadır. Öyle ki bu durum günümüzde iletişiminin çoğunu medyaya dayandıran ve medyaya bağımlı duruma gelen bireyler yaratarak toplum hayatını ve kültürü şekillendirmektedir. Bireyler gelecek planlarını, görüşlerini, yaşadıkları yeri ve tatil planlarını medyadan aldıkları mesajlara göre düzenlemektedir (Fotis, Buharis ve Rossides, 2012; Lentz, 2014; Karppinen ve Moe, 2014). Bir bakıma medya insanların yaşamının merkezine yerleşmektedir.

Medyanın başlangıcı, matbaanın icat edilmesiyle birlikte ortaya çıkan gazete, dergi ve kitap gibi basılı yayın araçlarının yaygınlaşması olarak kabul edilmekteyken; teknolojinin gelişmesiyle beraber medya kavramıyla ilişkili eski medya, geleneksel medya, yeni medya, dijital medya, sosyal medya gibi birçok yeni kavram ortaya çıkmıştır (Cereci ve Özdemir, 2015; Furuncu, 2019). Geleneksel medya ya da eski medya: gazete, dergi, radyo, televizyon gibi yazılı, işitsel ve görsel medya araçlarını

kapsamaktadır. Geleneksel medyanın iletişimde tek yönlülük hakimdir. Geleneksel medyada, alıcı daha edilgen bir durumda ve sadece tüketici olarak ön planda ve içerikler daha sınırlıdır (Furuncu, 2019; Özkan, 2016).

Dijital medya ise kitle iletişim araçları, bilgisayar ve telekomünikasyon sistemleri ile internetin içiçe geçerek birleşmesiyle ortaya çıkan bir medya türüdür. Dijital medyada, hızla yaygınlaşan taşınabilir internet teknolojileri kaynak ve alıcı arasında çift yönlü iletişimi sağlarken kullanıcılar daha etkin ve üretken bir duruma geçmişlerdir (Hameleers, 2018). Dijital medya, insanların daha etkin olduğu ve kişilerarası etkileşimin ön planda olduğu içeriklerin yer aldığı bir medya türüdür. Dijital medya, sosyal medya siteleri, video oyunları, fotoğraf, müzik, reklam, haber, televizyon ve radyo yayınları, gazeteler gibi farklı amaçlarla hizmet sunan sayısız web sitelerini içinde barındırmaktadır. Dijital medya her şeyin, her zaman ve her yerde mümkün olduğu, karşılıklı etkileşimin olduğu bir dijital ortamdır (Hayes ve ark., 2016). Yetişkinler ve çocuklar sahip oldukları bu sınırsız imkanlara bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi dijital araçlar ve internet vasıtasıyla erişme imkânı bulmaktadırlar. Öyle ki bu durum ellerindeki dijital arçalara bağlı ya da bağımlı duruma getirmektedir (Adıgüzel, 2017; Aktaş, 2007; Furuncu, 2019; Özkan, 2016).

2.1.1 Geleneksel Medyadan Dijital Medyaya Geçiş

Su ve buharlı makinelerin icadı endüstri devriminin ilk basamağını oluşturmuş, elektriğin yardımı ile seri üretime geçilmesi ikinci basamak olmuştur. Üçüncü basamağı dijital dönüşümler meydana getirmiş ve bu basamak dijital devrim olarak kabul edilmiştir (More ve More, 2000). Dijital devrim, elektroniklerin ve bilgi iletişim tekniklerinin ilerlemesiyle, gelişmesiyle otomatikleşen üretimi ifade etmektedir. Sanayi devriminin dördüncü basamağı ise makine ve aletlerin akıllı versiyonlarının icat edilip geliştirildiği, yapay zekanın giderek geliştiği, 90'lı yıllarının sonlarından günümüze kadar devam eden süreci ifade etmektedir (Furuncu, 2019; Özkan, Al ve Yavuz, 2018).

Dijital devrimden sonraki gelişmeler çoh hızlı ilerlemiştir. Bu gelişmeler insanlar üzerinde dramatik dönüşüm ve değişikliklere neden olmuştur. Bu değişimden medya da payını almıştır. Günümüzde içinde bulunduğumuz bu dönem *bilgi toplumu, enformasyon çağı, internet çağı, dijital çağ* gibi farklı ifadelerle adlandırılmıştır. Bu

gelişmeler dijital teknolojileri kullanım yetkinlikleri bakımından insanların dijital yerliler ve dijital göçmenler olarak adlandırılarak iki farklı neslin oluşmasına neden olmuştur (Furuncu, 2019; Prensky, 2001a; Prensky, 2001b).

Dijital göçmenler, interneti ve ilgili teknolojileri benimsemiş fakat dijital çağın ortaya çıkmasından önce doğmuş kişileri ifade etmektedir ve dijital göçmenler, dijital bir aleti kullanmak için, onun kullanma kılavuzuna bakarak öğrenmeye çalışmaktadırlar (Autry ve Berge, 2011). Dijital göçmenler, dijital medya araçlarını en çok dijital çağın getirdiği ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kullanmakla birlikte eğlenme, sohbet etme gibi amaçlarla da kullanmakta fakat bunu bir yaşam biçimine dönüştürememektedir (Prensky, 2001a). Dijital göçmenler, sanal dünyaya alışmaya ve uyum sağlamaya çalışan ancak geçmişle olan bağını koparamayan ve içinde bulunduğumuz döneme tam olarak uyum sağlayamayan bir nesil olarak tanımlanmaktadır (Prensky, 2009). Örneğin, bilgisayar ortamında çalışılmış bir belgeyi elektronik olarak göndermeyip yazıcıdan çıktısını alabilir, e-mail gönderdiklerine dair bilgilendirmeyi yapmak için maili gönderdikleri kişiyi telefonla arayabilir, haberleri ve gündemi televizyondan takip edebilir, işlemlerini çevrimiçi bankacılık yerine bankaya giderek halletmeyi daha güvenilir bulabilirler (Çetin ve Özgiden; 2013; Furuncu, 2019; Prensky, 2001b).

Dijital yerliler ise bu dönemin içine doğup büyüyen, teknoloji ile erken çocukluk yıllarından beri tanışan, yeni bin yılın çocukları, z kuşağı, internet nesli gibi isimlerle tanımlanmaktalardır. Dijital yerliler akıllı cep telefonu, tablet, bilgisayar, televizyon, oyun konsolları, internet gibi teknolojik ve dijital araçlarla çevrelenmiş ortamlarda yaşamlarını sürdürmektedirler. Dijital yerliler, dijital aletleri kendileri kullanarak öğrenip keşfederler. Dijital yerliler, yaşamlarının önemli bir kısmını çevrim içi yaşamaktadırlar. Sanal kimliklerini ve gerçek yaşam kimliklerini ayrı şeyler olarak görmezler. Kimliklerini, farklı alanlarda yansıttıkları farklı temsilleriyle birlikte tek bir kimlik olarak görmektedirler. Dijital yerliler dijital teknolojiler aracılığıyla kendilerini ifade etme, birbirleriyle ilişki kurma, günlük işlerini halletme, eğlenme, bilgiye ulaşma, bilgileri kullanma, yeni bilgi oluşturma, teknolojiyi kullanma gibi çoklu görev becerileri edinerek ortak bir yaşam alanı oluşturmaktalardır. Dijital yerlilerin deneyimleri, düşünme biçimleri, bilgileri işleme hızları, güçlü görsel becerileri ve çoklu görev becerileri dijital göçmenlere göre farklılık göstermektedir (Bilgiç, Duman

ve Seferoğlu, 2011; Chaiklin, 2010; Furuncu, 2019; Prensky, 2001a). Dijital yerliler ve dijital göçmenler hakkında yapılan bu tanımlamalara göre dijital teknolojinin içine doğmamış ve bu bağlamda bir yönüyle dijital göçmen sayılabilecek bireylerin aslında dijital yerlilerin kullandığı teknolojileri üretmesi ise dijital göçmenlik ve yerlilik kavramlarını tartışmaya açık hale getirmektedir.

Günümüz çocukları içinse durum teknolojinin içine doğmak olarak adlandırılabilir. Yukarıdaki tanımlamalara göre dijital yerliler olan küçük yaşlardaki günümüz çocukları dijital ekranlar ve içeriklerle erken yıllarda karşılaşabilmektedir. Bu durumun yarattığı avantaj ve dezavantajlar ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

2.1.2 Çocukların Dijital Medyaya Erişmesi ve Onları Kullanması

Çocukların, dijital medya araçlarına erişimini ve onları kullanımını aileleri, sosyal çevreleri, kültürleri ve ekonomik farklılıkları belirlemektedir (Topçu, 2018). Dijital teknolojinin hızla gelişmesi ve bilgisayar teknoloji araçlarının hızla yaygınlaşması sonucunda dijital araçlarla çocuklar çok erken yaşlarda tanışmaktadırlar. Son on yılda dijital araçların okul öncesi ve ilkokul çocuklarının oyun materyalleri arasında yer aldığı görülmektedir (Bencik-Kangal ve Özkızıklı, 2014; Fox ve Schirrmacher, 2014).

Çocukların ev ortamında ve ev dışı ortamlarda, bireysel yahut grup olarak kullandığı eğitsel değeri olan ya da olmayan dijital araçların arasında sıklıkla arasında akıllı telefonlar, oyun konsolları, tabletler, dizüstü ve masa üstü bilgisayarlar, akıllı oyuncak ve robotlar, dijital fotoğraf makineleri ile elektronik kitap okuyucu gibi ürünler yer almaktadır. Çocuklar evlerinde veya okullarında bulunan bu tür teknolojik aletlere istedikleri zaman kolaylıkla erişmekte ve zamanlarının bir bölümünü bu aygıtlarla geçirmektedirler (Gill, 2007a; Gill, 2007b).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2016, 2017) raporları büyük bir kesimin evinde televizyon, tablet, akıllı telefon, bilgisayar gibi teknolojik aletler ile internet erişiminin olduğunu göstermektedir. TÜİK tarafından 2016 yılında yayımlanan raporda, evlerin %96,9'unda olan dijital araçların, 2017 yılı itibariyle evlerdeki durumunun %98 oranda cep telefonu ya da akıllı telefon olarak güncellendiği;

evlerdeki internete erişim oranının ise %81 olduğu belirtilmektedir. Evlerde hızlı bir şekilde kullanımı artan ve günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası durumuna gelen bu aygıtlar, anne ve babalarını model alan çocukların *özellikle de okul öncesi dönem çocuklarını*n ilgisini çekmekte ve çocukların bu tür cihazlara kolaylıkla erişmelerini mümkün kılmaktadır (Özkılıç-Kabul, 2019).

Özetle içinde yaşadığımız yıllarda çocukların zamanlarının önemli bir kısmını internet, televizyon, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik cihazlarla geçirdiği söylenebilir (Lauricella, Wartellaa ve Rideout, 2015). Dijital medya araçlarına erişiminin giderek kolaylaşması önemli bir ilerleme olmakla birlikte beraberinde gelen bir sorun olarak dijital medya araçlarını kullandıkları süre de artmaktadır. Bu artışın önemli sonuçlarından birisi çocukların akran grupları ile etkileşim kurarak oynamak yerine oyun için bireysel ve pasif bir ortam sunan teknolojik aletleri tercih etmeleri olarak yansımaktadır (Oliemat, Ihmeideh ve Alkhawaldeh, 2018). Nitekim alanyazında çocukların teknolojik aletleri kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sayısının sürekli arttığı görülmektedir. Bunun bir örneği olarak Türkiye'de çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır (Ağgül-Yalçın ve Yalçın, 2019; Ağmaz ve Ergüleç, 2020; Altun, 2019; Güngör, Ogelman, Sarıkaya ve Körükçü, 2020; Oğuz ve Kutluca, 2020; Zehir, Zehir, Aral ve Doğan-Keskin; 2018; Özyürek, 2018; Şalcı, Karakaya ve Tatlıeşme, 2018). Gerek ulusal gerekse uluslararası olarak yürütülen çalışmaların ortak bulgularından çarpıcı bulgularından birisi çocuklar tarafından en çok tercih edilen teknolojik cihazın televizyon olmasıdır (Orde ve Durner, 2016; Ofcom, 2017). Bu durumu Türkiye için televizyonun hemen her evde olduğunu ifade eden TÜİK (2017) raporu izah etmektedir. Durum böyle olunca televizyonlarda yayımlanan içerikler, özellikle de çocukların izleme fırsatı buldukları gündüz kuşakları ve çocuk kanallarının içerikleri ile izleme süreleri daha da önemli hale gelmektedir.

2.1.3 Dijital Medyanın Çocukların Gelişim Alanlarına Etkileri

Dijital medya araçları verdiği mesajlarla çocuklara davranışlarını, diğer insanları ve kendini nasıl değerlendireceğini öğrenmenin yanı sıra cinsiyet eşitliği ve özgürlük gibi pek çok insan hakkını öğrenmesine yardımcı olabilmektedir (Leoste, Pastor, Lopez, Garre, Seitlinger, Martino ve Peribanez, 2021). Dijital araçlar çocukların

gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacak programlar ve içeriklerin kullanılabildiği bir platformdur. Burada önemli olan ailelerin doğru tercihler yaparak çocukları yönlendirmeleridir. Dijital araçlarda, toplumsal duyarlılıklar gözetilerek çocukların eğitim ve öğretimini destekleyen yayınlar yer almaktadır. Dijital araçların çocukların bilişsel ve duygusal gelişimini, çocukların derslere katılımını, iş birliğini, özgüveni, teknolojik becerilerini ve öğrenmelerini desteklemede aktif olarak kullanılmaktadır (Costley, 2014).

Dijital medya araçları, düzgün ve planlı kullanıldıklarında, çocukların gelişimi üzerinde olumlu etki yaratabilmektedir. Dijital araçlar, erken çocukluk dönemindeki deneyimlerle kazanılan ve okul başarısını destekleyen, zekayla bağlantılı olan yürütücü işlevlerin, duygu düzenleme, dürtü kontrolü, yaratıcılık ve esnek düşünme gibi becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Desideri, Santantonio, Varrucciu, Bonsi ve Sarro, 2020; Sadka ve Antle, 2022; McPake, Plowman ve Stephen, 2012). Bu fonksiyonlar, çeşitli medya cihazlarındaki uygulamalardan faydalanarak uygun ebeveyn davranışlarıyla geliştirilebilmekte, çocukların somut düşünceden soyut düşünceye geçişleri sağlanabilmektedir (Kılıç, 2017). Geçmiş yıllarda ülkemizde de yayımlanan ve erken çocukluk eğitimine önemli katkıları olan Susam Sokağı programı bunlardan birisidir. Susam Sokağı uluslararası alanda halen devam etmekte, dünyada yaşanılan gelişmelere uygun olarak yeni içerikler eklenmesiyle dijital araçlar aracılığıyla çocuklara ulaşabilmektedir (Sesame Street, 2023).

Yapılan çalışmalar, gelişimsel süreçlere uygun olarak hazırlanan eğitsel bilgisayar oyunlarının ve robotik kodlama gibi teknolojik uygulamaların, çocukların hayal gücünü (Arıkan ve Taraf, 2010), matematik (Kermani ve Aldemir, 2015), sıralama (Kazakoff, Sullivan ve Bers, 2013) gibi bilişsel becerilerini, el göz koordinasyonu ile erken okuryazarlık becerilerini (Caro ve ark., 2020) geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca erken çocukluk müfredatına entegre edilen ve aktif olarak kullanılan teknolojik uygulamaların çocukların keşfetme, hayal gücünü kullanma ve problem çözme becerilerini güçlendirdiği bilinmektedir (Gimbert ve Cristol, 2004). Gelişime uygun olarak tasarlanmış bir dijital içeriğin resim, video ve animasyon gibi çoklu temsillere sahip olması, görevlerin zorluk derecesinin değiştirilebilmesi, dönüt ve tekrarların olması çocuklara bireysel ve aktif olarak kontrol edebildikleri bir

öğrenme ortamı yaratmaktadır (Outhwaite, Gulliford ve Pitchford, 2017). Bu da öğrenme yöntemlerinin çeşitliliğini sağlamak bakımından oldukça değerlidir.

Dijital medya araçları bilinçli ve ölçülü kullanılmadıklarında ise çocukları olumsuz yönden etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda, dijital medyanın aşırı kullanımı ile çocukların saldırgan davranışları, obezite ve uyku bozuklukları arasındaki ilişkiye işaret etmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı, ve Razak-Özdinçler, 2018; Rosen, Lim, Felt, Carrier, Cheever, Lara-Ruiz, Mendoza ve Rokkum, 2014). Okul öncesi dönem çocuklarınının dijital medya araçlarının aşırı kullanımı dil becerileri ve yürütücü işlevleri içeren bilişssel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Zimmerman ve Christakis, 2005). Bunun yanı sıra televizyon, tablet, telefon gibi dijital medya araçlarıyla daha çok zaman geçiren çocukların aile ve arkadaşları ile olan ilişkilerinin, gerçeklik algısının zarar görebileceği, yalnızlık ve depresyon gibi sosyal ve duygusal sorunlarla karşılaşabileceği de önemle vurgulanmaktadır (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield ve Gross, 2000). Burada yer verilen bilgilere dayanarak dijital medya araçlarının çocukların lehine ve aleyhine olabilecek olan etkilerinden bahsetmek mümkündür. Çocukların üstün yararı düşünülerek durum değerlendirildiğinde uzmanlarca önerilen 3 yaş ve sonrası (NAEYC, 1996) temiz içeriklerin, sınırlı sürelerle, yalnız başına olmadan izlenmesinin ya da çeşitli dijital medya araçlarının bu bağlamda kullanılmasının erken yıllarda kullanım bakımından akılcı çözüm olduğu düşünülmektedir. Aksi halde henüz tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydetmekte olan çocukların ekranla ilişkisinin problemli bir kullanım düzeyine ilerleyebileceği ön görülmektedir.

2.2. Problemli Medya Kullanımı veya Ekran Bağımlılığı

Ergen ve yetişkinlerde dijital araçların problemli kullanımını ya da bağımlılık davranışını saptayan pek çok çalışma ve bunu değerlendiren ölçme araçları bulunmaktadır. Günümüzde yapılan çalışmalar, ergenlik öncesi dönemdeki çocukların dijital medyanın problemli kullanımı veya bu aletlere karşı oluşan bağımlılık davranışı gelişebileceğini ortaya çıkmaktadır (Furuncu ve Öztürk, 2020; Vandewater, Bickham, Lee, Cummings, Wartella ve Rideout, 2005). Son yıllarda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre bilgisayar, tablet, telefon ve televizyon gibi dijital araçların önerilen sürelerin üzerinde kullanımının çocukların beyin gelişimini olumsuz yönde

etkilediğini ve ekran bağımlılığı bozukluğuna (*screen dependency discoder*) neden olduğu ortaya çıkmıştır (Sigman, 2017; Limone ve Toto, 2022). Küçük çocuklardaki ekran bağımlılığı bozukluğu yetişkinlerde olduğu gibi bağımlı davranışlar, yoksunluk, ekran kullanımını giderek daha fazla tolere etme, ekran süresini azaltamama veya ekran kullanımını bırakamama, diğer etkinliklere kayıtsızlık, kötü etkilerine sonuçlarına rağmen davranışı sürdürmeyi isteme gibi yetişkinlerde görülen internet bağımlılığına benzer semptomları içermektedir (Sigman, 2017; Young ve De Abreu, 2017).

Çocukluk dönemindeki problemli medya kullanımı, çocuğun temel gelişimsel alanlardan (sosyal, davranışsal ya da akademik) birinde disfonksiyona neden olabilecek aşırı kullanım olarak kavramsallaştırılabilir (Domoff, Borgen, Foley ve Maffett, 2019). DSM-5'te (APA, 2013) belirtildiği gibi, ekran medyası ile meşguliyet, tolerans (ya da ekran medyasını artan miktarlarda ihtiyaç duyma), kaçış (medyayı olumsuz bir etkiden kaçmak için kullanma), ekran için izin verilmediğinde içine kapanma, aşırı kullanımı kontrol edememe, diğer etkinliklere olan ilgiyi kaybetme, kullanım sonucu ortaya çıkan psikososyal sonuçlar, ekrana erişmek için yalan söyleme ve diğer ciddi problemleri içeren kriterlerden çocukta son bir ay içinde en az beşinin gözlemlenmesi problemli medya kullanımı olarak düşünülebilir (Domoff, Borgen ve Radesky, 2020).

Konuyla ilgili yapılan araştırmaların çoğu ergen ve yetişkinleri konu alsa da (Plante, Gentile, Groves, Modlin ve Blanco-Herrera, 2019) erken çocukluk döneminde duygusal tepkisellik ve duygu düzenleme gibi çocuğa bağlı değişkenlerle çocuğun yakın çevresinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine bağlı olarak risk içeren davranışların ileri dönemde medya bağımlılığına dönüşebileceğini söylemek mümkündür (Coyne, Shawcroft, Gale, Gentile, Etherington, Holmgren ve Stockdale, 2022). Erken çocukluk yılları için bu durumu bağımlılık olarak tanımlamak uygun olmamakla birlikte çocuğun ilerleyen yaşlarında bağımlılık olarak adlandırılacak olan bu özelliklerdeki durum problemli medya kullanımı olarak ifade edilmektedir. Problemli medya kullanımını detaylandırmak üzere daha geniş bir bakış açısı ile süreç bağımlılık ifadeleri olarak değerlendirilerek bir sonraki bölümde literatürde internet bağımlılığı, cep/akıllı telefon bağımlılığı, bilgisayar oyun bağımlılığı, televizyon bağımlılığı gibi alt başlıklardan oluşan problemli medya kullanım türlerinden

bahsedilecektir.

2.2.1 İnternet Bağımlılığı

İnternet bağımlılığı, bir madde kullanımını içermeyen, patolojik kumar, yeme bozukluğu ve cinsel bağımlılığa benzer bir dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Young, 1996). İnternet bağımlılığı davranışsal bağımlılık kategorisinde incelenmektedir (Furuncu, 2019). İlk kez 1995 yılında Dr. İvan Goldberg tarafından kullanılan internet bağımlılığı (Li ve Chung, 2006) ifadesi ile ilgili ilk vaka sunumu Amerika'da, Dr. Kimberley Young tarafından yapılmıştır. Young (1998), geliştirdiği sekiz maddelik anketinde (IADQ – Addiction Diagnostic Questionnaire), meşguliyet (bir önceki ve bir sonraki çevrimiçi etkinliği düşünme), tolerans (tatmin olmak için giderek artan ihtiyaç), internet kullanımını azaltma ve bitirme konusunda tekrarlayan başarısız girişimler, öfke, depresyon, değişen ruh hali, kaygı, korku, asabiyet, yalnızlık, üzgünlük, sıkılmışlık, huzursuzluk, vakit öldürme ve erteleme gibi içine kapanma belirtileri, planlanandan daha fazla internette kalma, önemli ilişki, iş, eğitim ya da kariyer fırsatlarını riske atma, internet kullanımı hakkında aile üyelerine, terapistlere ve diğerlerine yalan söyleme, umutsuzluk, kaygı, pişmanlık gibi duygulardan ya da diğer problemlerden bir kaçış olarak interneti kullanma davranışlarını kriter olarak belirlemiş ve internette kullanılan uygulama türü ile interneti kullanırken duyulan heyecanın da risk faktörü oluşturabileceğini ifade etmiştir (Young, 1998). O günden bu yana değişen ve gelişen ölçme araçları ile temelde bu özellikleri sergileyen bireylere ilişkin çalışmalar yürütülmektedir.

2.2.2 Cep/Akıllı Telefon Bağımlılığı

Akıllı/cep telefonu bağımlılığında diğer bağımlılık türlerine benzer olarak kişinin devamlı olarak telefonunu kontrol etmesi, telefonundan uzak kalamaması, telefondan uzak kaldığında kaygılanması, telefonunu aşırı kullanması sebebiyle uykusuzluk yaşaması ya da uyku kalitesinin bozulması, anksiyete yaşaması, iletişimden kaçınması, sosyal uyumluluğunun zayıflaması, uyuşturucu ve alkol bağımlılığına benzer biçimde yoksunluk belirtileri göstermesi gibi durumlar söz konusudur (Kim, 2013; Kuyucu, 2017). Üniversite öğrencilerinde (Kumcağız, Terzi, Koç ve Terzi, 2020; Kuyucu, 2017) ve lise öğrencilerinde (Çakır ve Oğuz, 2017;

Göymen ve Ayas, 2019) orta ya da daha üst düzeylerde akıllı telefon bağımlılığı olduğu, bunun oyun bağımlılığı yahut yalnızlık düzeyi gibi değişkenlerle ilişkili olduğu ve gençlerin ailelerinin bazı özelliklerine göre (örn anne baba öğrenim durumu gibi) farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Lise ya da üniversite yıllarına geldiğinde bağımlı olarak ifade edilen çocukların daha önceki yıllardaki akıllı telefon kullanımlarının izlenerek boylamsal takibinin yapılmasının erken yıllardaki davranış örüntülerini açığa çıkarmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

2.2.3 Bilgisayar ve Dijital Oyun Bağımlılığı

Dijital Oyun Bağımlılığı, DSM-V'te (*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V*) adı geçen ilk teknolojik bağımlılık türüdür. DSM'ye göre İnternette Oyun Oynama Bozukluğunun (İOOB) kriterleri ise önceki bölümlerde bahsedilen internet bağımlılığı semptomları ile benzerlik göstermektedir. DSM-V'in üçüncü bölümünde İnternette Oyun Oynama Bozukluğunun DSM sisteminde standart bir bozukluk olarak yer alması için daha fazla kanıta ve bilimsel çalışmaya ihtiyaç olduğu belirtilmiş olsa da madde bağımlılığı için teşhis ve tanı kriterlerinde birkaç değişiklik yapılmıştır. Bu kriterler, tolerans, içine kapanma, olumsuz sonuçlara rağmen devam eden kullanım, İnternet kullanımını azaltmada başarısızlık, tutarlı olarak hedeflenenden daha fazla İnternette kalma ve psikososyal işlevlerin zarar görmesi olarak özetlenebilir (APA, 2013). Bu özellikleriyle bilgisayar ve dijital oyun bağımlılığının uzun süredir literatürde yer alan önemli bir bağımlılık türü olduğu söylenebilir.

2.2.4 Televizyon Bağımlılığı

Hemen her evde bulunan televizyona dair bazı araştırmacılar, günde ortalama 2-3 saat televizyon izlemeyi normal olarak tanımlamış (Kubey ve Csikszentmihalyi, 1990); bazıları ise aşırı televizyon izleme süresini 4 saat olarak belirlemiştir (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli ve Shanahan, 2002). Diğer yandan, Horton ve Wohl ise patolojik televizyon izleme davranışını ekran süresiyle açıklamamış, bunun yerine bu bağımlılığı televizyonun gerçek yaşam ilişkilerini kısıtlama veya onların yerini alma durumlarıyla açıklanabileceğini belirtmişlerdir (akt. Hartmann ve Goldhoorn, 2011).

Kubey ve Csikszentmihalyi (2002) televizyon bağımlığının televizyonda çok fazla vakit geçirme, planlanan süreden daha çok televizyon izleme, televizyon izlemeyi bırakmada başarısız girişimlerin olması, televizyon izlemek için önemli mesleki ve sosyal etkinliklerden kaçınma, televizyon ekranından uzak kalındığında yoksunluk ve benzeri belirtiler gösterme gibi ölçütlerle saptanacağını söylemiştir. Sussman ve Moran (2013) ise televizyon bağımlılığını, çok fazla televizyon izlemeye gereksinim duyarak doygunluk hissini yaşama, kişide sürekli televizyon izleme düşüncesinin olması, televizyon izleme süresini belirleyememe, aşırı televizyon izlemenin sebep olduğu olumsuz hayat koşullarına maruz kalma olarak tanımlanmıştır. Tanımlamasında farklı yaklaşımlar olsa da diğer bağımlılık türleri ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bağımlılık türü ne olursa olsun dijital araçlarla ilgili oluşan tüm bağımlılıkların ortak noktalarının sosyal izolasyona, sağlıksız yaşama, anksiyete gibi psikiyatrik rahatsızlıklara, olumsuz yaşam koşullarına dek pek çok duruma neden olabildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bireylerin orta çocukluk dönemlerinden itibaren görülebilen bu durumun önlenmesine yönelik düzenlemelerin erken çocukluk döneminde yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.3. Dijital Ekran Bağımlılığının Oluşma Süreci ve Nedenleri

Ekran bağımlılığına dair önemli tanımlardan birini yapan Sigman (2017) çocuklarda nörolojik ödül sisteminin zarar görmesi ve dürtü kontrol mekanizmasını içermesi özellikleriyle dijital ekran bağımlılığını ifade etmiştir. Nitekim yapılan beyin görüntüleme çalışmalarında, dijital oyun oynamanın dopaminerjik sistemde önemli bir miktarda dopamin salımına neden olduğu belirtilmiştir (Han, Lee, Yang, Kim, Lyoo ve Renshaw, 2007). Araştırmalar dijital oyunların verdiği haz duygusunun yükselmesinin bağımlılığa sebep olduğunun altını çizmektedir (Weinstein, 2010; Weiss, Baer, Allan, Saran, Schibuk ve 2011). Ayrıca, dijital oyun sırasında salgılanan adrenalin hormonunun da bağımlılığa neden olabileceği belirtilmiştir (Kardaras, 2016).

Bağımlılık ve dopaminerjik etkinlik arasındaki ilişki en çarpıcı bir şekilde şöyle açıklanmıştır (Kardaras, 2016):

"Doğal dopaminerjik aktiviteler genellikle çaba ve erteleme davranışından sonra gelir. Fakat bağımlılık yapan maddeler ya da davranışlar, (kumar veya video oyun oynama gibi) herhangi bir biyolojik bir işleve hizmet etmeden, beynin ödüllendirme merkezine kısa yoldan dopamin akışı sağlar ya da geri alımını engeller. Ancak biyolojimiz fazla miktarda dopaminle kolaylıkla baş edecek bir mekanizmaya sahip değildir. Bu yüzden insanlar bağımlı olduklarında aşırı yüklenmiş reseptör hücrelerine bir rahatlama sağlamak için dopamin azalması veya durması yaşarlar. Dopamin üretme kapasitesindeki azalmayla birlikte, bağımlı kişinin dopamin seviyelerini korumak için bağımlısı olduğu maddeyi alması ya da davranışı gerçekleştirmesi gerekir. İşte bu kısır döngü, dürtü kontrolüyle ilişkilendirilen frontal korteksi yani beynin karar alma mekanizmasını olumsuz yönde etkiler; sonuç olarak bağımlı birey bağımlılık yapıcı maddeye/davranışa karşı koyamaz hale gelir ve deneyimlediği tüm olumsuz etkilere rağmen davranışını sürdürür."

Diğer rahatsızlıklarda olduğu gibi bağımlılığa neden olacak bazı riskli etmenler vardır. Çocuklukta yaşanılan travmalar, ailelerin çocuklarının ekran kullanımında denetleyici rolünün eksikliği, çocuklardaki zayıf sosyal beceriler, zayıf öz düzenleme becerileri ve dopamin, endorfin, norepinefrin seviyelerinde genetik olarak düşük yatkınlığın olması gibi biyolojik etmenler bu nedenler arasında sıralanabilir (NIDA, 2014; West, 2001). Nedenini anlamak problemli medya kullanımının çözümüne yönelik atılacak adımları planlamada önemlidir. Bu bağlamda özellikle küçük yaştaki çocuklar bakımından düşünüldüğünde çocuğun mizacı, gelişimsel özelliklerinin yanı sıra ailesi ile ilgili faktörlerin de birlikte değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.4. Problemli Medya Kullanımının Çocukların Gelişimlerine Yönelik Olumsuz Etkileri

Elektronik Ekran Sendromu (*Electronic Screen Syndrome*) elektronik medyaya maruziyet sonucunda oluşan problemli davranışlar olarak Dunckley (2015) tarafından tanımlanmıştır. Dunckley (2015) içeriğinden bağımsız olarak dijital ekrana aşırı maruz kalmanın çocukların yoğun bir şekilde uyarılmasına sebep olduğunu belirtmiş; bu durumun sinir sistemi, biyolojik ve hormonal sistemde çeşitli sorunlara yol açtığını ifade etmiştir. Davranışsal olarak ise bu durum dikkat eksikliği ve

hiperaktivite bozukluğu, depresyon, anksiyete ve karşı gelme bozukluğu gibi problemlere yol açtığı belirlenmiştir (Beyens, Valkenburg ve Piotrowski, 2018; Cavalli, Anders, Chaussoy, Herbillon, Franco ve Putois, 2021).

Dijital oyun bağımlısı olan çocuklarda, beynin duyma ve görme süreçlerini işleyen ağlarının dikkat çekerlik koordinasyonunun daha gelişmiş olduğu ve beyindeki bu durumun çocuklarda dikkat dağınıklığı ve dürtü kontrol bozukluğu ile ilişkili olduğu söylenebilir (Chun ve ark., 2020). Bunun yanı sıra sosyal beyin ağı ile dikkat çekerlik koordinasyonu arasındaki anormal fonksiyonel bağlılığın ise yürütücü işlevlerdeki fonksiyon bozukluklarıyla ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Aynı zamanda aşırı bir şekilde oynanan internet oyunlarındaki düzensiz uyaranların nöral ağlar arasındaki bağlantıları önemli oranda değiştirdiği de söylenebilir (Lee ve ark., 2020). Bu durum aşırı bilgisayar oyunu oynamanın beyin yapısını değiştirebildiğine işaret etmektedir.

Ekran kullanımında aşırılığın yansımalarının farklı odaklarda görüldüğü çalışmalardan birinde Kardaras (2016) "Yıkıcı Duygudurum Düzenleyememe Bozukluğu" tedavisi uygulanan olan bazı çocuklardaki bu anomaliye ekran bağımlığının neden olduğunu ifade etmiştir. Hatta ekran bağımlılığının, diğer psikolojik bozukluklara neden olabileceğini birkaç vaka örneğiyle vurgulamıştır. Bu vaka örneklerinden, 14 yaşındaki bir çocuk, cezalı olduğu için iki hafta video oynamasını yasaklayan anne ve babasını öldürmüş, 16 yaşındaki başka bir çocuk ise "Halo 3" isimli oyunu çok fazla oynadığı için oyunu yasaklayan anne ve babasını vurmuştur. Diğer 15 yaşındaki bir çocuk ise oynadığı "Grand Theft Auto" adlı bir oyundan esinlenerek araba çalmış, oyunda olduğu gibi karakola götürüldüğünde de üç polisi öldürmüş, aynı oyunu oynayan 8 yaşındaki bir çocuk da babaannesini öldürmüş, 12 yaşındaki bir kız çocuğu ise "Slender Man" adlı karakaterin "rüyalarına girip ona emretmesi üzerine" sınıf arkadaşını vahşice öldürmüştür. Bir başka 13 yaşındaki çocuk ise 36 saat boyunca "Word of Warcraft" oynayıp ardından oyundaki kahramanların arasına katılmak istediğini belirten bir not bırakarak intihar etmiştir (Karkadas, 2016). Uç örneklerin yer aldığı bu vakalar durumun ne kadar ileri gidebildiğinin önemli göstergelerini oluşturmaktadır.

Çocuklardaki problemli medya kullanımının olası çeşitli sonuçları, çocuklara etkileri açıklanmıştır. Çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, iyi oluş hallerinin sağlanmasında bütüncül bakış açısı önemli olup tüm gelişim alanlarının desteklenmesi esastır. Söz konusu problemli medya kullanımı olduğunda ise yukarıda sunulan bilgiler ışığında özellikle çocukların sosyal gelişimlerinin bu bağlamda değerlendirilmesi ve desteklenmesinin önemi ayrıca ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda sosyal gelişimin bir alt boyutu ve beceri grubu olan sosyal becerilerin incelenmesi önemlidir.

2.5. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Sosyal ve duygusal gelişim, çocuğun hem kendi içinde hem de kişilerarası becerilerini içeren şemsiye bir tabirdir (Berg, Osher, Same, Nolan, Benson ve Jacobs, 2017). Sosyal ve duygusal gelişim çocuğun diğerleri ile olan ilişkileri anlama, deneyimleme, ifade etme ve anlamlı ilişkiler kurma kapasitesinin aşamalı ve diğer gelişim alanları ile bütüncül olarak gelişimidir (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişim sürecinde öz farkındalık, ortak dikkat, zihin kuramı, özgüven, duygu düzenleme, arkadaşlık kurma ve kimlik gelişimi gibi pek çok sosyal, duygusal ve bilişsel beceri devreye girmektedir. Örneğin, çocuğun akranı ile kuracağı oyunu planlarken dikkatini odaklaması ve amaca yönelik davranışlar sergilemesi yürütücü işlevlerini kullanması, oyunun devam etmesi için bazı isteklerini ifade etmesi ya da ertelemesi gerekecektir. Bu durumda hem bilişsel hem de dil becerilerini kullanırken, ayrıca iş birliği yapmak, sıra beklemek, oyun partnerinin duygularını anlamak gibi sosyal ve duygusal becerilerini de kullanacaktır. Dolayısıyla, sosyal ve duygusal beceriler hem diğer gelişimsel alanlara bağlıdır ve çocuğun erken dönemden itibaren kendisinin dışındaki tüm bireylerle etkileşimlerinde bu becerileri kullanması gereklidir.

Sosyal-duygusal gelişimin temel bileşenlerine bakılacak olursa, çocuğun diğerleri ile etkili biçimde iletişim kurabilmesi için (1) bireyin kendi ve diğerlerinin duygusal deneyimlerini anlayabilmesi, (2) duygularını yaşına uygun bir şekilde açıklayabilmesi, (3) ve duygularını düzenleyebilmesi gerektiği söylenebilir (Malti ve Noam, 2016). Başarılı etkileşimler kurmak için bu bileşenlerin içinde yer alan pek çok beceriden bahsedilebilir. Örneğin, Denham (2005) bu becerileri (1) duygusal yetkinlik becerileri (öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık) ve (2) ilişkisel/prososyal

beceriler (sosyal problem çözme ve ilişki becerileri) olarak iki başlık altında ele almıştır. Çocuğun duygusal yetkinliğe sahip olması için kendi duygularını anlayabilmesi, duygu ve davranışlarını düzenleyebilmesi, empati ve sempati geliştirebilmesi gerekir. İlişkisel ve prososyal beceriler ise iş birliği yapabilme, karşısındakini aktif olarak dinleyebilme, sırasını bekleme ve ihtiyaç duyduğunda diğerlerinden yardım isteyebilme olarak özetlenebilir. Yine Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox (2009), sosyal ve duygusal gelişiminin (1) sosyal yetkinlik, (2) bağlanma, (3) duygusal yetkinlik, (4) çocuğun algıladığı yetkinlik ve (5) mizaç/kişilik olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu ve farklı gelişimsel dönemlere ait her boyutta farklı gelişimsel kilometre taşları olduğunu belirtmiştir.

Sosyal-duygusal gelişim çocuğun hayata uyumu ve başarılı olması için son derece önemlidir. Yapılan araştırmalar, sosyal duygusal becerileri gelişmiş olan çocukların okul konusunda daha olumlu tutumlara sahip olduğunu (Nakamichi, Nakamichi ve Nakazawa,, 2019), ergenlik ve yetişkinlikte riskli davranış sergileme ve uyuşturucu kullanma oranının daha az olduğunu (Hessler ve Katz, 2010), akademik anlamda daha iyi performans sergilediğini (Rhoades, Warren, Domitrovich ve Greenberg, 2011; Shala, 2013), akran ve öğretmenleri tarafından daha çok kabul gördüğünü (Smith, 2010; Kennedy, 2018) ve akranları ile oyun sırasındaki etkileşimlerinde daha başarılı olduğunu (Asik-Ozturk, Ahmetoglu ve Acar, 2019) göstermektedir. Sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde zorluk yaşayan çocukların ise okula karşı daha olumsuz tutum sergilediği (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major ve Queenan, 2003), akademik başarısının daha düşük olduğu (Bernard, 2004), sınıfta kalma ve okulu bırakma oranının daha yüksek olduğu (Parker ve Asher, 1987), daha sık antisosyal davranışlar sergilendiği (Trentacosta ve Shaw, 2009), depresyon ve yalnızlık gibi psikolojik sorunların daha fazla yaşadığı (Davis, Nowland ve Qualter, 2019) ve suça karışma ihtimalinin daha yüksek olduğu (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015) söylenebilir. Dolayısıyla, sosyal ve duygusal gelişim erken çocukluk eğitimi ve ebeveynlerin üzerinde durması gereken en önemli alanlardan biridir. Sosyal becerilerse sosyal gelişimin içinde yer alan önemli bir beceri grubudur.

2.5.1 Sosyal Beceriler

İletişim ve diğerleriyle etkileşim, insan ırkını diğer hayvanlardan ayıran en önemli özelliklerden birisidir. Gresham ve Elliot (1987) sosyal becerileri, bir kişinin diğerlerinden olumlu yanıtlar almasını ve olumsuz tepkiler almaktan kaçınmasını kolaylaştıracak şekillerde etkileşime girmesini sağlayan ve sosyal olarak kabul gören öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır. Çocuk açısından bakıldığında sosyal becerileri bir çocuk ile akranları ve yetişkinler arasındaki etkileşimler sırasında ortaya çıkan, kültürle ilişkili, öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamak mümkündür (Ladd, 2005). Sosyal beceriler hem etkileşimi başlatmayı hem de tepki vermeyi içeren, öğrenilmiş ve sosyal olarak pekiştirilen davranışları kapsamakla birlikte bağlama göre değişebilmektedir (Meuser ve Bellack, 1998).

Çocuğun sosyal becerileri sergilemesinin çocuk açısından önemli çıktıları vardır. Bunlar akran kabulü, öğretmen ve ebeveyn gibi çocuğun önemli gördüğü diğer bireylerin sosyal beceriler konusundaki yargıları, akademik başarı, benlik kavramı ya da özgüvenin yeterince gelişmesi, psikopatolojinin olmaması gibi yeterli psikolojik uyum olarak adlandırılabilir (Elliot ve Gresham, 1987). Dolayısıyla, sosyal becerilerin gelişimi ve sağlıklı işleyişi çocuğun toplumun bir bireyi olma yolunda sosyal yaşama uyum sağlaması için kritik önem taşımaktadır.

Gelişmiş sosyal beceriler, çocukluktan itibaren bireyin hayatın pek çok alanında başarılı olmasını sağlamaktadır. Erken çocukluktaki sosyal becerilerin ergenlik ve yetişkinlik döneminde daha iyi bir eğitim, istihdam, akıl sağlığı, daha az suça karışma ve daha az madde kullanımı ile ilintili olduğu bilinmektedir (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015; Robins, John, Caspi, Moffitt ve Stouthamer-Loeber, 1996). Bununla birlikte, çocuklar bu becerileri erken dönemden itibaren uygun ve yeterli biçimde kazanamadıklarında bunun sonucu olarak problem davranışlar sergileyebilir, topluma ve okula uyum sağlamakta zorlanabilir ve düşük bir akademik performans sergileyebilirler (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall, 2012; Hawkins, Kosterman, Catalano, Karl, Hill, Robert ve Abbott, 2008). Erken dönemdeki sosyal becerilerin çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemini şekillendirmedeki büyük etkisi sebebiyle hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye, dolayısıyla onları topluma yararlı ve mutlu

bireylere dönüştürmeye yönelik pek çok müdahale programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Hawkins ve ark., 2008; Lau, Rapee ve Coplan, 2017; Strain ve Odom, 1986; Strain ve Hoyson, 2000). Müdahale programları bazen sadece çocuklar, sadece ebeveynler ya da eğitim uzmanlarına yönelik olmakla birlikte; bazı programlar ev, okul ve çocuk bileşenlerinden oluşabilmekte ve örneğin temelde fiziksel ve motor gelişimi desteklerken çocukların sosyal, dil ve bilişsel gelişimlerini de içine alan kapsamlı bir içeriğe de sahip olabilmektedir (örneğin *CHAMPPS*; Favazza ve Ostrosky, 2022). Tüm çocukları kapsayan ve sosyal gelişim ile özelinde sosyal becerileri desteklemeyi hedefleyen programların çocukların yaşamlarında önemli dönüm noktalarını oluşturabilecek iyileşmelere yol açabileceği düşünülmektedir.

2.5.2. 36-72 Aylık Dönemde Sosyal Beceriler

Çocukların olgunluk düzeylerine bağlı olarak farklı yaşlarda farklı becerilere sahip olmaları son derece normaldir. Her bir yaş düzeyi belirli gelişimsel görevlere sahiptir ve bir yaş grubunda çocuğun sergilediği sosyal-duygusal olgunluk ve başarı başka bir yaş grubuna göre çok farklı olabilir (Denham ve Brown, 2010). Erken çocukluk döneminde çocuktan beklenen çocuğun kendisini ve diğerlerini anlaması, duygu, dikkat ve davranışlarını düzenleyebilmesi, doğru kararlar verebilmesi ve çeşitli prososyal beceriler sergilemesidir (Denham ve Zinsser, 2003). Gelişimsel bir perspektiften bakıldığında, erken çocukluk döneminde 30-36 aylık çocuklar kendilerinin ve diğerlerinin duyguları hakkında konuşabilir (örneğin korkmak, eğlenmek, kötü hissetmek gibi sözcüklerin anlamını bilir ya da ağlayan bir yetişkin gördüğünde "Neden üzgün?" sorusuna çeşitli yanıtlar verebilir; Brophy-Herb ve ark., 2011), başkalarının ihtiyaçlarını görebilir ve yardımcı olmaya çalışır (Buttelman, Carpenter ve Tomasello, 2009). Kuralları sözel olarak söyleyebilir ancak bazen uymakta zorlanabilir (Smith, 2004). Üç yaşından itibaren çocuklar giderek daha fazla bağımsızlık kazanarak (Boehm, 1957) paralel, yalnız, hayali oyunlar oynayabilir ve ilişkisel oyunlara katılmaya başlayabilirler (Asik-Ozturk, Ahmetoglu ve Acar, 2019). Bu yaş çocukları tanıdığı ve tanımadığı akranları ile yetişkinlerle oyun oynamaktan keyif alır (Manning-Morton ve Thorp, 2003), bakış açısı almaya başlar (Brezack, Meyer ve Woodward, 2021), övgüden hoşlanır, yetişkinlerin onayını ve beğenisini kazanmak için çaba göstermeye başlar (Gunderson, Sorhagen, Gripshover, Dweck,

Goldin-Meadow ve Levine, 2018), sırasını bekler (Zanolli, PAden ve Cox, 1997), paylaşma konusunda daha az sıkıntı yaşar (Browneel, Iesue, Nichols ve Svetlova, 2012), tehlikelerin farkına varmaya başlar ve korkularını ifade edebilir (Dubi, Rapee, Emerton ve Schniering, 2008). Tüm bunlarla birlikte duygularını uygun bir dille dile getirmeye başlar (Denham ve Kochanoff, 2008).

Dört yaşındaki okul öncesi çocukları ise üç yaşındaki çocuklara göre toplanma, sıra bekleme ve paylaşma gibi basit sınıf kurallarına uymakta daha başarılıdır (Lagattuta, 2005). Dört yaşındaki çocuklar yalnız oynamaktan çok bir akranla oynamayı tercih etme eğiliminde olup (Rubin, 1977) çoğunlukla ilişkili oyun türünü tercih edebilir. Dört yaş grubunun dikkat süresi ve sabrı daha gelişmiştir (Moyer ve von Haller Gilmer, 1954). Bu nedenle sıra bekleme ve diğer planlanmış etkinliklere katılma konusunda daha az zorluk yaşarlar. Bu dönemdeki çocuklar "erkek" ve "kız" olma konusunda bir anlayışa sahiptir ve arkadaşlığa çok daha fazla değer verdiği bu dönemde arkadaş seçimleri genellikle aynı cinsiyetten çocuklardır (Diamond, Le Furgy ve Blass, 1993). Bakış alma becerileri üç yaşa göre çok daha gelişmiş olup (Lagattuta, 2005); "Ağlıyor çünkü annesini özlemiş" gibi cümlelerle diğerlerinin duygularını okuyabildiğini gösterir (Demetriou, 2018). Dört yaşındaki çocuklar bilişsel anlamda, karar verirken mantık yürütmeye, açıklama yapmaya, tahminlerde bulunmaya ve hatta kendi ihtiyaçlarını karşılamak için diğerlerini manipüle etmeye çalışabilir (Chandler, Fritz ve Hala, 1989; Sodian, 1990).

Beş ve altı yaşındaki çocuklar ise sıra bekleme, basit kurallara uyma ve akranlarla oyun gibi yukarıda bahsedilen tüm becerilerde daha ustalaşmıştır ve duygularını güçlü bir şekilde ifade edip diğerlerinin duygularına karşı da hassasiyet gösterebilir (Strayer ve Roberts, 2004; Strayer, 1993). Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişim alanında ve bununla ilişkili olarak sosyal becerilerinde küçük çocuklar her yeni yaşında artan deneyimleri ve gelişimi ile birlikte önemli beceriler edinirler. Bu gelişim akışında sosyal beceriler bakımından önemli olan yahut diğer unsurlara göre biraz daha fazla ön plana çıkan etmenlerin çocukların hayatlarındaki varlığı ise sosyal becerileri bakımından önemli yönlendiriciler olacaktır.

2.5.5 Sosyal Becerilerde Önemli Etmenler

Sosyal gelişimde, çocuk düzeyindeki en önemli etkenlerden birisinin yaş olduğu söylenebilir. Bir önceki bölümde bahsedildiği gibi çocukların arkadaş edinme, sıra bekleme, kurallara uyma gibi sosyal becerileri kazanmaları zaman alır ve diğer gelişim alanlarından bağımsız değildir. Bir diğer değişkenin ise cinsiyet olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların kendi cinsiyetinden olan çocuklara karşı daha olumlu bir tutum sergilediğini (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, Shrout ve Arnodio, 2016) ve üç yaşından itibaren oyun arkadaşı olarak çoğunlukla kendi cinsiyetindeki çocukları tercih ettiğini göstermektedir (Nakamura, 2001; Fishbein ve Imai, 1993).

Cinsiyet faktörü, çocukların sosyal problemleri düşünme ve kişilerarası çatışmaları çözme yöntemleri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Walker, Irving ve Berthelsen (2002), okul öncesi dönemdeki çocukların provokasyon, akran grubuna girme, paylaşma ve sıra bekleme gibi sosyal problem çözme yetkinliklerini inceledikleri araştırmalarında çocuklardan varsayımsal sosyal durumlara tepki vermesini istemiş ve akranlarla başarılı iletişimde kızların erkeklere göre daha yansıtıcı ve düşünceli olduğunu, erkeklerin stratejilerinin ise kızlara göre daha fazla fiziksel ve sözel şiddet ile intikam içerdiğini tespit etmiştir. Walker (2005) ise okul öncesi dönemdeki çocukların zihin okuma becerilerinin (zihin kuramı) erkeklerde agresif ve rahatsız edici davranışları, kızlarda ise prososyal davranışları yordadığını, kız çocukların başkalarının zihninden geçenleri okumada daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde, kız çocukların erkek çocuklara göre daha sosyal ve olumlu akran etkileşimlerinde bulunduğu söylenebilir (Asik-Ozturk, Ahmetoglu ve Acar, 2019).

Sosyal becerileri etkileyen çocuk düzeyindeki önemli etmenlerden bir diğeri de mizaçtır. Mizaç ve sosyal deneyimlerin etkileşimi sosyal becerilerin gelişimini şekillendirmektedir (Buck, 1991). Mizaç, erken çocukluk döneminden itibaren gözlenebilen duygulanım, etkinlik ve dikkatle ilgili davranışlardaki doğuştan gelen ancak olgunlaşma ve çevresel faktörlerden etkilenen bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Thomas, Chess ve Birch (1970) bebek ve küçük çocukların dokuz mizaç özelliğine bakılarak kolay, zor ve zor ısınan bebekler

olarak üç gruba ayrılabileceğini belirtmiştir. Bu özellikler ve tanımları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Mizaç özellikleri (Thomas, Chess ve Birch, 1970)

Mizaç özellikleri	**Tanım**	**Karakteristik özellikler**
Aktivite düzeyi	Enerji ve hareket düzeyi (enerjik-sakin)	Enerjik çocuklar uzun süre oturmakta zorlanırken, sakin çocuklar yavaş hareket etme eğilimindedir
Ritmiklik	Biyolojik işlevlerin doğal bir örüntü ve takvim içinde gerçekleşmesi (tahmin edilebilir-değişken)	Düzenli örüntüleri olan çocuklar tahmin edilebilir bir takvim geliştirme eğilimindeyken, düzensiz örüntüleri olan çocukların tuvalet eğitimi gibi gelişimsel görevleri tamamlaması daha uzun Sürebilir
Dikkat Dağınıklığı	Odaklanma becerisi (dikkatli-dikkati dağılan)	Odaklanma becerisi daha iyi olan çocuklar dışarıdan gelen gürültü ve etkinliklerden daha az etkilenir. Odaklanamayan çocuklar gürültü ve diğer aktivitelerden kolaylıkla rahatsız olur
Yakınlık / Çekingenlik	Yeni insan ve durumlara verilen tepki (Açık-tereddütlü)	Açık tepkiler veren çocuklar yeni insanların yanına gider, yeni oyuncak ve çevreleri keşfeder. Tereddüt eden çocuklar yeni kişilere karşı utangaçtır ve yeni ortamlarda rahatsız hissedebilir.
Uyum	Değişikliklere karşı uyum (uyumlu-dirençli)	Uyumu yüksek çocuklar rutin, etkinlik ve çevredeki değişimleri kolayca kabul ederken uyumu düşük çocuklar değişimlerden olumsuz Etkilenebilir
Dikkat süresi / Sebatkarlık	Etkinlik içinde kalma becerisi (dalmış-ilgisiz)	Sebatkar çocuklar etkinlik içinde daha çok kalabilir ve daha uzun süre boyunca ilgisini koruyabilir. Dikkat süresi düşük çocuklar uzun ya da çok adımlı etkinliklerde kalmakta zorlanabilir
Tepkinin Yoğunluğu	Olaylara verilen duygusal tepki (coşkulu- letarjik)	Duygularını yoğun yaşayan çocukların tepkileri duygusal olarak hem olumlu hem de olumsuz olabilir. Letarjik çocuklar duygularını çok fazla belli etmeyebilir ya da kayıtsız görünebilir
Duyusal eşik	Doku, dokunma, parlaklık, ses, tat ve aromalara verilen tepki (etkilenmeyen-irrite olan)	Duyusal eşiği yüksek olan çocuklar duyusal deneyimler sırasında rahattır, bazen duyusal uyaranları fark etmeyebilir. Duyusal eşiği düşük olan çocuklar ise bazı duyusal deneyimlerden oldukça rahatsız olabilir
Ruh hali	Duyguların görünümü (olumlu-olumsuz)	Olumlu görünüme sahip olan çocukları memnun etmek daha kolaydır. Olumsuz görünüme sahip olan çocuklar etkileşimlerde daha uyumsuzdur

Rothbart ve Bates (2006) mizacın dışadönüklük/çekingenlik (*extraversion/surgency*), olumsuz tepkisellik (*negative affectivity*) ve çaba gerektiren kontrol (*effortful control*) olmak üzere üç temel boyutu olduğunu belirtmiştir.

Dışadönüklük/çekingenlik, çocuğun genellikle ne kadar mutlu, aktif, konuşkan olduğu ve uyaranlara ihtiyaç duyması ile ilgilidir. Artan miktarlarda gülümseyen ve kahkaha atan bebeklerin dışadönüklük/çekingenlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Rothbart, 2007). Olumsuz tepkisellik korku, öfke, üzüntü, huzursuzluk gibi duyguları içermekle birlikte çocuğun utangaç olması ve kolayca sakinleşmeme durumu ile ilgilidir (Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 2003). Çaba gerektiren kontrol ise dikkati odaklamayı, yönünü değiştirmeyi, kısıtlayıcı kontrolü, algısal duyarlılığı ve düşük bir haz eşiğini kapsar (Rothbart, Ellis, Rueda ve Posner, 2004).

Mizaçla sosyal beceriler arasındaki ilişkiye bakıldığında, araştırmalar sebatkarlık düzeyi yüksek olan çocukların sosyal yetkinliğinin de yüksek olduğunu (Acar, Kutaka, Rudasill, Torquati, Coplan ve Yildiz, 2018) göstermektedir. Dışadönüklük/çekingenliği, çabalı kontrolü yüksek ve görev üzerindeki dikkat dağınıklığı düşük olan çocuklar akranları tarafından daha fazla kabul görmektedir (Gunnar, Sebanc, Tout, Donzella ve van Dulmen, 2003). Kochanska, Murray ve Harlan (2000) yaptıkları çalışmada 22. ayda çabalı kontrolü yüksek olan bebeklerin 33. ayda öfke düzeyini daha iyi regüle edebildiklerini gözlemlemiştir. Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen ve Tremblay (2006) ise bebeklik dönemindeki olumsuz tepkiselliğin okul öncesi dönemdeki reaktif saldırganlığın önemli bir sebebi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, mizacın sosyal becerilerin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ancak doğuştan gelen bu özelliklerin çevrenin etkisine açık olduğu, farklı mizaç özelliklerine sahip çocukların sosyal becerilerinin gelişimini desteklemek için farklı strateji ve yöntemlerin kullanılması gerektiği unutulmamalıdır.

Çocuk düzeyinde önemli bir diğer değişken ise çocukların sahip olduğu benlik algısıdır. Olumlu benlik algısına sahip olan çocukların çatışmaları çözme, yardım isteme ve destek verme gibi sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir (Scharf, 2013). Benzer biçimde, kaygı düzeyi yüksek çocukların kaygı düzeyi düşük olan çocuklara göre daha az gelişmiş sosyal beceri ve daha olumsuz benlik algısına sahip olduğu görülmektedir (Dodd, Hudson, Lyneham, Wuthrich, Morris ve Monier, 2011).

Ebeveyn düzeyindeki değişkenler de çocuğun sosyal becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Prior ve Glaser, 2006). Ebeveynin ya da bakımverenin

doğumdan itibaren çocukla kurduğu ilişkide çocuğun sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılama düzeyi çocuğun ebeveyn ya da bakımverenle olan ilişkisini önemli derecede biçimlendirmektedir (Bowlby, 1979). Ebeveynle kurulan bağlanma örüntüsünün sosyal beceriler ile yakından bir ilişkisi vardır. Bohlin, Hagekul ve Rydell (2000), 96 çocuğu 15. ayda ve 8-9 yaşında boylamsal olarak incelemiş ve güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara kıyasla sosyal olarak daha aktif, olumlu ve popüler olduğunu ve daha az sosyal kaygı yaşadığını bildirmiştir. Park ve Waters (1989) anne-çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin çocuğun diğerleri ile olan ilişkisini yordayıp yordamadığını test ettikleri araştırmalarında, 4 yaşındaki en iyi arkadaş çiftlerini (güvenli-güvenli/güvenli-güvensiz) serbest oyun zamanında gözlemlemiş ve güvenli-güvenli çiftlerin güvenli-güvensiz çiftlere göre ilişkilerinde daha uyumlu, daha duyarlı, daha mutlu ve daha az kontrol edici olduğunu raporlamıştır. Dolayısıyla, çocukların ebeveynleriyle kurduğu sıcak ve besleyici ilişkilerin olumlu sosyal beceriler geliştirmesinde kritik bir önem taşıdığı söylenebilir.

Aile ile ilgili bir başka değişkenin de kardeş sayısı olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar kardeşe sahip olmanın sosyal becerilerin gelişimi için bir avantaj olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin, Downey, Condron ve Yucel (2013) en az bir kardeşe sahip çocukların anasınıfı ve beşinci sınıf arasındaki dönemde sosyal becerilerin kazanımında tek çocuklara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Merry, Bobbit-Zeher ve Downey (2019) yaptıkları araştırma sonucunda, kardeşe sahip olan çocukların yetişkinlik dönemindeki boşanma oranının daha az olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, kardeşe sahip olan çocukların sosyal becerileri kazanma konusunda daha avantajlı olduğu söylenebilir.

Çocukların yaşamlarında önemli yeri olan akranları da çocukların sosyal becerileri deneyimleyip kazanabileceği ortamın bir parçasıdır. Akran kabulü çoğu zaman olumlu gelişimsel çıktılarla, akran reddi ise sosyal yetersizlikle ilişkilidir (Hymel, Rubin, Rowden ve LeMare, 1990). Akran ilişkilerini belirleyen sosyal beceriler okul öncesi dönemde şekillenmekte ve çocuklar bu dönemde arkadaşlık, cinsiyet ve baskınlık ilişkilerine göre yapılanan akran gruplarında kabul görmekte ya da reddedilmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Reddedilen çocukların yalnızlık ve zorbalık gibi problemlerle karşılaşması, kabul gören ve popüler çocukların ise hem sosyal hem de akademik anlamda daha başarılı olması tahmin edilen bir sonuçtur.

Sosyal gelişim ve akran ilişkileri arasındaki karşılıklı bir ilişkinin olduğu düşünüldüğünde, çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler kadar bu süreçte akranların da bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Hay ve ark., 2004).

Çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde mizaçlarının, aileleriyle ilgili faktörlerin, akran gruplarının etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Bu yönüyle ele alındığında sosyal becerilerin gelişimini destekleyebilecek pek çok unsurun olduğu söylenebilir. Bu aşamada sosyal becerilere dair daha detaylı fikir edinmek üzere sosyal becerilerin değerlendirilmesine değinilmesi önemli görülmektedir.

2.5.6 Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Çocukların sahip olduğu ya da olmadığı sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal becerilerin desteklenmesini amaçlayan programların tasarımı için kritik bir önem taşır. Çocuk ve gençlerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde genellikle, (1) davranışsal gözlem, (2) davranış değerlendirme ölçekleri, (3) görüşme, (4) öz değerlendirme araçları, (5) yansıtmalı-ifade edici teknikler ve (6) sosyometrik teknikler olmak üzere altı temel yöntem kullanılmaktadır (Merrell, 2001).

Davranışsal gözlem, nicel yöntemlerle çalışan araştırmacıların kullandığı bir yöntem olmakla birlikte, doğal, anlık gelişen ve gerçek dünyadaki davranışlara odaklanmaktadır. Bu gözlemde önemli olan çıktılar değil süreçlerdir (Bakeman ve Quera, 2012). Davranışsal gözlemde kodlama şemalarının geliştirilmesi, gözlemcilerin eğitilmesi, elde edilen verinin daraltılması söz konusu olduğu için emek ve zaman açısından maliyetli bir yöntemdir (Suen ve Ary, 2014).

Davranış değerlendirme ölçekleri, hedef davranışları ölçmeye yönelik maddelerden oluşan ve bir klinisyen ya da ebeveyn, öğretmen ve akran gibi üçüncü bir kişi tarafından doldurulan ölçme araçlarıdır (Richard ve Haynes, 2002). Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (LaFreniere ve Dumas, 1996) ya da Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Achenbach, 1999) gibi araçlar maliyet bakımından verimli olmakla birlikte, doğal gözlem yöntemlerinin aksine, davranışın dolaylı olarak değerlendirilmesini içerir ve değerlendiricinin önyargıları söz konusudur (Walrath, 2011).

Sosyal-duygusal bir ölçme yöntemi olan görüşmede hem çocuk hem de ebeveyn ya da öğretmenlerden çocuğun davranışsal problemlerinin gerçekleştiği çevresi ile ilgili doğrudan ve işlevsel bilgi almak mümkündür. Ancak çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde spesifik uygulama ve stratejilerin olmaması ve elde edilen verilen analizinin zor olması bir dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır (Griffee, 2005).

Öz değerlendirme araçlarında ise kişinin kendisine sorulan sorularda ölçmek istenilen davranışın sıklığı konusunda doğrudan, dolaylı ya da açık uçlu olarak bilgi alınabilmektedir (Paulhus ve Vazire, 2007). Öz değerlendirmenin başlıca avantajlarından birisi doğru olsun ya da olmasın, kişinin dünya ile etkileşimini şekillendiren kendisiyle ilgili algılarını ve başka hiç kimsenin erişemediği bilgileri sunmasıdır. Diğer yandan, kişinin kendisiyle ilgili algıları ile gerçek performansı arasında düşük bir ilişki düzeyinin olması bu yöntemi bir ölçüm aracı olarak güvenilir olmaktan uzaklaştırmaktadır (Dunning, Heath ve Suls, 2004).

Yansıtmalı-ifade edici teknikler, katılımcının aklına gelen ilk şeyi ortaya çıkarmak için belirli bir uyaranın kullanımını, cümle ya da çizim tamamlamayı, hikaye, çizim ya da heykel oluşturmayı, bir grup arasında seçim yapmayı ya da grubu sıralamayı, rol yapma, psikodrama, dans gibi ifade edici süreçlerin kullanımını gerektiren ve genellikle nitel araştırmalarda başvurulan yöntemlerdir (Linzey, 1959).

Sosyometrik teknikler, sosyal kabul ve sosyal statü gibi sosyal ilişkilerin farklı yönlerini nitel olarak ölçen yöntemledir (Burns ve Erdley, 2011). Katılımcıların seçimleri, diğerleri ile olan ilişkilerin yapısını belirlemeye yardımcı olur. Ancak bu araç belirli bir grupla ilgili verinin basit ve grafiksel bir temsilinden ibarettir ve sosyal kabul sosyal becerilerin tek ve doğrudan bir ölçütü değildir (Valente ve Pumpuang, 2006). Bu nedenle, verilerin yorumlanması zor olabilir.

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek tüm bu yöntemler ve araçlar çocuklarla yapılması planlanan değerledirmenin amaçlarına uygun olarak belirlenebilir. Değerlendirme amacına uygun olarak yapılabilecek bu gibi seçim durumlarında daha etkili olabilecek yöntem ise birden fazla değerlendirme araç ya da yönteminin birlikte kullanılmasıyla edinilecek çok yönlü bilgiler olacaktır.

2.6. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Bu bölümde, yakın zamanda konu ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.6.1 İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Çocukların televizyon izleme alışkanlıkları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Güngör (2015) anasınıfına giden çocuklarla çalışmıştır. Nicel yöntemle tasarlanan araştırmada anne ve babalarının tutumları, çocukların televizyon izleme saatleri, izledikleri programlar, tercih nedenleri ve izlenen programların gündelik yaşantılarındaki beklentileri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Buna göre televizyon izleme alışkanlığı ile çocuğun gelişimsel özellikleri arasında doğru orantılı olmasının ailelerin konuyla ilgili tutum ve davranışlarının belirlenmesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimleri ile akıllı telefon/tablet kullanım alışkanları ve anne-baba tutumlarını incelediği araştırmasında Urfa (2020) Akıllı Telefon/Tablet Kullanım Alışkanlığı Aile Ölçeği (ATKA), Akıllı Telefon Tablet Kullanım Alışkanlıklarında Anne Baba Tutumları Ölçeği (ATT) ve Denver-2 Gelişimsel Tarama Testi ile veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynler tarafından oyalama ve fayda amaçlı çocuğa temin edilen akıllı telefon/tablet kullanımının çocukların sosyal ve dil gelişimini olumsuz etkileyebileceği tespit edilmiştir. Bu durum anne babaların dijital ekranlı araçları çocukları için hangi maksatla kullandıklarına dikkat çeken önemli bir sonuçtur. Anne babalarca çocukları oyalansın diye kullanılan araçlar, çocukların yaşamında ebeveyni ile olan etkileşiminin yerini almakta bunun da beraberinde dil gelişiminde ve sosyal gelişimde problemleri getirdiği biçiminde yorumlanmaktadır.

Koyuncuoğlu (2022) 4-6 yaşındaki okul öncesi dönemdeki çocukların ekran kullanım alışkanlıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) ve 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile annelerden veri toplamıştır. Annelerin çocukları hakkında verdikleri bilgilere göre ekran kullanım süresi uzadıkça çocukların duygu düşünce ve davranışlarını kontrol edebilmesi olarak ifade edilebilecek öz-

düzenleme becerilerinde yetersizlik oluştuğu belirlenmiştir. Öz düzenleme becerilerinin küçük çocuklarda gelişiminin devam ettiği düşünüldüğünde; uzun süreli ekran kullanımının önemli bir olumsuz unsur olabileceği ön görülmektedir.

Problemli medya kullanımının çocukların sosyal uyumları ile olan ilişkisini inceleyen Çakır-Aksungur (2022) yaptığı araştırmada 6-11 yaşındaki çocukları değerlendirmiştir. Nicel yöntemle yürütülen araştırmada çocukların ailelerinden çocuklarının problemli medya kullanımları ve sosyal uyumları hakkında görüşlerini ifade edebilecekleri ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı çocukların problemli medya kullanımı davranışını pek sergilemediği anlaşılmıştır. Sınırlı düzeyde medya kullanımı olan bu çocukların cinsiyetlerine ve ebeveyn öğrenim durumlarına göre çocukların medya kullanımı ile dikkat süreleri ve sosyal ilişkileri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Özkılıç Kabul (2019), çalışmasında üç yaş çocuklarda teknolojik araç kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 153 çocuğun yer aldığı araştırma sonuçlarına göre daha az süre televizyon izleyen, anne-babası üniversite ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören, Türkçeyi iyi bilen ve anadili Türkçe olan, bakıcısı olan, akıllı telefonu annesi ile birlikte oynayan ve okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların dil gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocuğun bakımı ile birinci derecede ilgilenen kişinin kim olduğu, anne-babanın öğrenim durumları ve çocuğun bir okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumunun sosyal beceri gelişim düzeyinde etkili olduğu araştırmada saptanmıştır. Tabletle oynayan çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin, tabletle oynamayan çocuklara göre daha düşük olması ise literatürde bahsedilen zararları teyit eder niteliktedir. Ayrıca araştırmada, tablet ve akıllı telefonla oynamayan, anne-baba öğrenim düzeyi yüksek olan, tableti elinden alındığında önemsemeyen ve bir okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş çocukların teknoloji kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Özcan (2018); anne babalara okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerini sormuş, öğretmenlerden de çocukların sosyal becerilerini değerlendirmelerini istemiştir.

Araştırma sonucunda katılımcı çocukların sosyal beceri düzeyinin genel olarak yüksek olduğu, teknoloji kullanımının ise nispeten daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocukların gelişimleri bakımından olumlu olan bu sonuçla birlikte anne baba görüşleri değerlendirildiğinde; çocukları okul öncesi kuruma bir yıldan fazla giden anne babaların teknolojiyi yararlı bir araç olarak betimlediği anlaşılmıştır. Anne babaların öğrenim durumları yükseldikçe teknolojinin zararlı etkileri konusunda daha bilinçli oldukları görülmüştür. Mevcut araştırmada çocukların olumsuz teknoloji kullanımları düşük düzeyde olması nedeniyle sosyal beceri ve teknoloji kullanımı hakkında yorum yapmak pek mümkün olamamıştır.

Zehir, Zehir, K, Ağgül-Yalçın, ve Yalçın, (2019), okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araç kullanımı ve ailelerin bu araçların kullanımını sınırlandırmada kullandığı stratejileri belirlemek gayesiyle bir çalışma yapmışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmnın örneklemi, 280 ebeveynden oluşmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının teknolojik araçları tek başına kullanmalarına izin verdiğini, birlikte kullandıkları zaman ise kullanılan uygulamanın çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmasına, uzun süreli kullanmamaya ve şiddet, argo içermemesine dikkat ettiklerini göstermektedir. Araştırmada, velilerin önemli bir kısmının çocuklarının oynadıkları oyunları ve girdikleri internet sitelerini takip ettiği; aile bireyleri ve öğretmenlerin çocukları teknolojik araçların zararlarından korumak için yardımcı olabilecek başlıca kişiler olarak düşünüldüğü belirlenmiştir. Yine ebeveynlerin büyük bölümünün teknolojik araç kullanımında süre sınırlaması yaptıkları, kullanıma izin vermeme ya da oyun, kitap okuma, boyama gibi farklı etkinliklere yönlendirerek sınırlama getirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ailelerin teknolojik araçları ödül olarak kullandıkları, çocuklar teknolojik araç kullanımında sınırlamaya tepki gösterdiğinde ise konuşup zararlarını anlatmak, ceza vermek ve kızmak gibi yollar kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, çocuklarına doğru model olmak için ise dijital araçların nasıl doğru ve gerektiğinde kullanılmasının önemini anlatma, çocuğun yanında kullanmama gibi stratejiler izledikleri çalışmada saptanmıştır.

4-5 yaş grubu çocukların teknoloji kullanımlarının içeriği ve süresini, ebeveynlerin bu konudaki tutum ve davranışlarını ve çocuklarının teknoloji kullanımı konusunda duydukları kaygıları inceleyen Saltuk (2020), nitel araştırma yaklaşımı ile

ebeveynlerin çocukların teknoloji ile ilişkilerini ve sanal oyun bağımlılıklarını kontrol edebilmek; teknoloji kullanımı ile gelen tehlikelere karşı çocuklarını koruyabilmek için sergiledikleri tutumları araştırmıştır. Araştırmada, Küçükçekmece'de okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukları olan, gönüllü 20 katılımcı anne ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yapılmıştır. Çocuk gelişiminde ebeveyn tutumları literatürde tanımlanan demokratik, baskıcı ya da gevşek tutum sergileyişleri incelenmiş, demokratik tutuma sahip ebeveynlerin özellikle teknoloji kullanımı konusunda baskıcı tutum da sergiledikleri görülmüştür. Baskıcı tutum ve gevşek tutum sergileyen ebeveynlerin çocuğun gelişimi hakkında bilgi sahibi olmadığı, çocukların televizyon, tablet ve akıllı telefon kullanım durumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda demokratik anne baba tutumuna sahip ebeveynlerin, çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi sahibi oldukları, çocuklarıyla nitelikli zaman geçirdikleri gözlenmiştir. Ancak ne tür bir ebeveyn tutumu sergilediklerinden bağımsız olarak tüm ebeveynlerin teknolojinin etkisi konusunda yüksek düzeyde kaygı duydukları ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2021), okul öncesi çocukların medya araçları kullanımlarında, annelerin medya aracılık rollerini ve bilinçli farkındalıklarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Güngören ve Küçükçekmece ilçelerinde, 2020-2021 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden çocukların anneleri oluşturmuştur. Annelerin bilinçli farkındalıkları ile medya aracılığın alt boyutları arasında negatif yönlü düşük/orta kuvvette anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre annelerin bilinçli farkındalığı arttıkça çocuklarının medya aracı kullanıma ilişkin aracı rolünün azaldığı söylenebilir.

Bodur (2022), Okul öncesi çocuklarda ekran bağımlılığı ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya 200 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada, problemli medya kullanım ölçeği ve okul öncesi dönem çocukları için öz bakım becerileri ölçeği kullanılmış olup bu ölçekler çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonuçlarında elde edilen verilere göre çocukların problemli medya kullanım ile öz bakım becerileri arasında olumsuz anlamda bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani çocukların dijital araç kullanımları arttıkça öz bakım becerilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan ve arkadaşları (2020), 4-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri ve teknoloji kullanımı ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 298 çocuk katılmıştır. Çalışmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Teknoloji Kullanımı Hakkında Ebeveyn Görüşleri Anketi kullanılmıştır. Çalışmada, çocukların kişilerarası becerileri, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, amaç oluşturma becerileri, görevleri tamamlama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri ve sosyal beceri ölçeğinin toplamı ile ebeveynlerin çocukların teknolojinin kullanımına yönelik önerileri arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Özcan, Şahin ve Kanmaz (2022), okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin problemli internet kullanımı ve çocuklarının saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelediği bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Denizli İli Pamukkale ve Merkezefendi İlçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık 208 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda annelerin problemli internet kullanımı ile çocuklarının saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani annelerin problemli medya kullanımları arttıkça çocukların saldırganlıklarının da arttığı söylenebilir.

Çocukların televizyon izleme süresi ile sosyal becerileri ve antisosyal davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Kılıç (2012) 60-72 aylık 498 çocuk ile çalışmıştır. Çocukların sosyal becerilerinin anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığı ve ilginç bir bulgu olarak televizyon izleme süresi daha uzun olan çocukların sosyal becerilerinin daha kısa süre izleyenlere göre daha üst düzey olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçta ara değişken olarak çocukların genel anlamdaki sosyal becerilerinin ne düzeyde olduğu, daha uzun süre televizyon izleyen çocukların izledikleri içerikler ile kimle birlikte izledikleri gibi değişkenlerden etkilenebileceği dolayısıyla bu durumların da ararştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Burada sunulan araştırmalar incelendiğinde; küçük çocukların problemli medya kullanımı hakkında yapılan araştırmaların çocukların medya kullanım durumlarına dair betimlemelere, bu konudaki anne baba görüşlerine ve çocukların genel olarak gelişimlerine daha özelinde ise sosyal gelişimlerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda durumun daha detaylı betimlenebilmesi maksadıyla çocuklar ile

derinlemesine nitel çalışmaların yapılmasının, çocukların görüşlerinin alınmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2.6.2 İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Uluslararası literatürde problemli medya kullanımı çocukların özelliklerine göre problemli medya kullanım durumlarını anlamlandırmaya odaklanırken; gelişimleri üzerindeki değişimi de yansıtmaktadır. Bu kapsamda Coyne ve arkadaşları (2021) mizaç, ebeveyn medya duygu düzenlemesi ve problemli medya kullanımı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 2-3 yaşında 269 çocuk ve ebeveynleri ile çalışarak anket ve gözlem aracılığı ile veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, yüksek düzeyde medya duygu düzenlemesinin, çocukların medyadan mahrum kalması durumunun, daha problemli medya kullanımı ve uç duygular ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Yani medyadan mahrum kalma çocukların uç duygular yaşaması halini arttırmıştır. Ayrıca, mizacın, özellikle olumsuz duygulanım ve çekingenlik özelliklerinin problematik medya ve uç duygular ile ilintili olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların problemli medya kullanımının öncesindeki durumlarını inceleyerek araştırmalarında çocuğun ruh hali ile medyadan sonraki aktiviteye geçişi arasındaki ilişkiye odaklanan Coyne ve arkadaşları (2022) 243 ebeveyn-çocuk ilişkisini yedi gün boyunca günde birkaç kez değerlendirilmiştir. Ebeveynler çocuğun medya kullanımından önceki ruh halini, enerjik, mutlu, sıkılmış ve üzgün olarak değerlendirmiş, çocuğun medyayı o sırada neden kullandığı ve medyayı kullanmayı bırakıp diğer aktiviteye geçerken nasıl bir davranış sergilediği hakkında bilgi vermiştir. Araştırma sonucunda, medya kullanımı öncesinde enerjik ruh halinde olan çocukların medyadan diğer aktivitelere daha iyi bir geçiş yaptığı tespit edilirken, ebeveynlerin medyayı çocuğun olumsuz duygularını düzenleme amacıyla kullandığı durumlarda ise bu geçişlerde daha fazla sorun yaşadığı belirlenmiştir. Buna göre medya kullanımının çocuklarınd uygularını düzenlemesinde ya da desteklemesinde pek etkili bir araç olmadığı yorumu yapılabilir.

Wilke, Howard, Morgan ve Hardin (2020) çocukluk döneminde yaşanan zorlukların güvensiz bağlanma, zihinsel sağlık ve problemli medya kullanımı ile ilişkisini incelediği araştırmalarında çocukluk döneminde zorluklarla karşılaşan

bireylerin yetişkinlik döneminde problemli medya kullanımı ile karşı karşıya kalma olasılığının oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kaygılı bağlanma ve dürtüsellik düzeyi yüksek olan bireylerin kaçıngan bağlanma türüne sahip bireylere göre problemli medya kullanım ihtimalinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bireyin bağlanma ve dürtüsellik ile ilgili problem yaşamaları durumunun problemli medya kullanımını da arttırdığı söylenebilir.

Jackson, Testa ve Fox (2021) çocukluk dönemindeki zorlu deneyimler ile dijital medya kullanımı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında çocukluk döneminde çeşitli zorluklar yaşayan bireylerin ağır dijital medya kullanım riskinin bu tür zorluklar yaşamayan bireylere göre 3 kat daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Aile bazındaki psikolojik sağlamlık ve başa çıkma becerilerinin ve aile bağlarının zor çocukluk deneyimleri ve ağır medya kullanımı arasındaki ilişkide önemli bir aracı rol oynaması araştırmanın önemli bulgularından birisidir. Buna göre zayıf aile bağları, düşük psikolojik sağlamlık ve yetersiz başa çıkma becerilerinin problemli medya kullanımını arttırdığı söylenebilir.

Hygen ve arkadaşları (2020), çocukların dijital oyun oynamak için harcadıkları zamanın sosyal gelişimleriyle ilgili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 6, 8, 10 ve 12 yaşlarındaki çocuklardan oluşmaktadır. Çalışma, çocukların daha az dijital oyun oynamak için harcadıkları zaman ile sosyal yeterlilik arasındaki ileriye dönük ilişkileri, sosyoekonomik durum, vücut kitle indeksi ve birlikte oyun oynamak için harcanan zamanın kontrol edilmesini içermektedir. Araştırma sonuçlarında, daha fazla sosyal yeterliliğe sahip 8 ve 10 yaşındaki çocukların, 2 yıl sonra daha az dijital oyun oynadıkları ve daha fazla dijital oyun oynayan 10 yaşındaki çocukların 12 yaşında ise daha az sosyal yeterliliği sahip olduğu bulunmuştur.

Munzer ve arkadaşları (2022) COVID-19 pandemisi sırasındaki bağlamsal faktörler ve dijital medya kullanım türleri ile dijital medya kullanım türleri ve çocukların sosyal-duygusal beceriler ve uyku alışkanları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda düşük ebeveynlik stresinin daha fazla dijital medya kullanımını yordadığı ve bunun sebebinin pandemi sırasında ebeveynlerin diğer ihtiyaçlara odaklanmış olabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca, medyanın sosyal bağlar için kullanımı daha yüksek düzeydeki prososyal davranışları ve dijital medya

kullanımının uzatılmasının problemli medya kullanımını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Garrison ve arkadaşları (2011), medya içeriklerinin zamanlamasının ve kullanımının çocuk uykusunun üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmayı 3 ila 5 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ortalama olarak çocuklar, günde 72,9 dakika medya ekran süresine maruz kaldıkları bulunmuştur. 14,1 dakika ise akşam 19:00'dan sonra ekrana maruz kaldığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yüzde 18'i en az 1 tane uyku sorunu bildirmişlerdir. Yatak odasında televizyon olan çocuklar daha fazla medya kullandıkları ve uyku sorunu yaşama olasılıkları daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yatak odasında televizyonu bulunan çocukların şiddete eğilimleri olduğu da saptanmıştır.

Ali ve arkadaşları (2021) okul öncesi dönemdeki çocuklarda mobil medya araçlarının kullanımı ile problemli medya kullanımı semptomları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında yüksek düzeydeki mobil medya kullanımı ile yüksek problemli medya kullanımı puanları arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ancak taşınabilir olmayan medya araçları ile benzer bir ilişki tespit edilmemiştir. Yüksek problemli medya kullanımı puanları ile çocuklarda ağlama ve mızmızlanma gibi davranışları arasında da ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani problemli medya kullanım durumu beraberinde sosyal gelişime ilişkin olumsuzlukları da getirmektedir.

Poulain ve arkadaşları (2019), çocukların medya kullanımı, annelerin medya kullanımı ve ebeveyn-çocuk etkileşimleri ile çocuklarda davranışsal güçler ve zorluklar arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmada, 2-9 yaş arası 553 çocuk ve annelerinin ekran süresi günlük TV/oyun konsolu/bilgisayar/cep telefonu kullanım süreleri incelenmiştir. Araştırmada, çocukların yüksek düzeyde ekran süresine maruz kalması, daha fazla davranış sorunu, daha fazla hiperaktivite/dikkatsizlik belirtisi ve daha az prososyal davranış ile ilişkili bulunmuştur. Annelerin yüksek düzeyde ekran süresine maruz kalması, duygusal sorunlar, davranış sorunları ve hiperaktivite/dikkatsizlik belirtileri ile ilişkisi saptanmıştır. Buna karşılık çalışmada, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin daha fazla olma sıklığı, daha az davranış sorunu, daha az akran ilişkisi sorunu ve çocukların daha olumlu sosyal davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bulgular, çocukların ve annelerin medya kullanımının ve

ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların davranışsal güçlerine ve zorluklarına bağımsız olarak katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Choe, Lawrence ve Cingel (2022) çocukların akıllı telefon ve tablet kullanımı, televizyon kullanımı ve sosyal-duygusal bozukluklarının öz düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların mobil medya kullanımı, televizyon kullanımı ve bozukluk durumları öz düzenlemelerini olumsuz olarak yordamaktadır. Bu ilişkide mobil medya kullanımının televizyon kullanımına göre daha önemli bir role sahip olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların erken dönemdeki öz düzenleme bozuklukları ile ebeveyn ekran süresinin medya kullanımı ile anlamlı bir ilişkisi tespit edilemezken, erken çocuklukta ekran medya kullanımının sınırlandırılmasının altı çizilmiştir.

Burada yer verilen uluslararası çalışmalara baktığımızda çocukların problemli medya kullanım durumlarının sağlıkları ve iyi oluşları bakımından ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda çocukların uyku düzenlerinden gelişimsel durumlarına, sosyal becerileri, öz düzenleme becerileri gibi daha özel becerilerine ve ebeveynleri ile olan etkileşimlerine dikkat çekilmiştir. Çocukların karakteristik özellikleri ve anne baba tutumları ile birlikte ebeveynleri ile olan etkileşimlerinin de bu anlamda önemli olduğu sonucuna ulaşılmmıştır. Araştırma yöntemi bakımından ise mevcut çalışamaların ağırlıklı olarak nicel tasarımlı olduğu, çocukların durumlarına ilişkin betimlemelerin yapıldığı nitel çalışmaların nispeten daha az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ev çevresini, anne baba çocuk etkileşimini inceleyen, çocukların görüşlerinin alındığı ve daha fazla derinlemesine incelemelerin yapıldığı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu kapsamda çocukların problemli medya kullanımlarının ve sosyal becerilerinin tespiti ile aralarındaki ilişkinin niceliksel olarak ortaya konmasının yanı sıra ev çevresinin durumuna göre niteliksel değerlendirmelerin yapılması ve çocukların ekranla karşılaşma süresine, biçimine göre yapılacak incelemeler önem arz etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri yorumlanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çocukların problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak planlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2020).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Edirne İl Merkezinde bulunan, devlet ve özel anasınıfı ile bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 ay arasındaki okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirilenirken ise tesadüfi örneklemeden faydalanılmıştır. Buna göre Edirne İl merkezinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, devlet ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokulları arasından kura çekme yöntemi ile 5 okul belirlenmiştir. Belirlenen okulların farklı gelir gruplarını temsil ettiği görülmüş ve söz konusu okullarda eğitime devam eden çocukların araştırmanın çalışma grubunu oluşturması planlanmıştır. Bu bağlamda belirlenen okullarda eğitim öğretime devam eden çocukların aileleri araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve ailelerinin araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiği, 48-72 ay arasındaki okul öncesi dönem çocukları çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada yaklaşık 300 çocuğun ailesine araştırma hakkında bilgi verilerek katılım durumları sorulmuş ancak yalnızca 101 çocuğun ailesinden geri bildirim alınmıştır. Ekonomik olarak dezavantajlı mahallelerdeki okullarda eğitime devam eden çocukların ailelerine de araştırma katılım formları gönderilmiş olmakla birlikte araştırmaya katılımı kabul eden ailelerin arasında ise alt gelir grubundan az sayıda aile bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		*f*	*%*
Cinsiyet	Kız	42	41.6
	Erkek	59	58.4
Yaş (Ay)	48-59 ay	19	18.8
	60-72 ay	82	81.2
Okul öncesi eğitime devam etme süresi	İlk yıl	58	57.4
	2 yıl	39	38.6
	3 yıl ve üzeri	4	4.0
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	43	42.6
	1 kardeş	45	44.6
	2 kardeş	7	6.9
	3 kardeş	4	4.0
	4 kardeş ve üzeri	2	2.0
Anne öğrenim durumu	İlkokul	7	6.9
	Ortaokul	5	5.0
	Lise	39	38.6
	Lisans	47	46.5
	Lisansüstü	3	3.0
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	48	47.5
	Çalışmıyor	53	52.5
Baba öğrenim durumu	İlkokul	7	6.9
	Ortaokul	6	5.9
	Lise	37	36.6
	Lisans	43	42.6
	Lisansüstü	8	7.9
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	100	99.0
	Çalışmıyor	1	1.0
Algılanan gelir düzeyi	Alt	3	3.0
	Alt-Orta	7	6.9
	Orta	61	60.4
	Orta-Üst	30	29.7
Evdeki dijital araç sayısı	3 ve altı	26	25,7
	4-6 arası	57	56,4
	7 ve üzeri	18	17,8
Çocuğun dijital ekrana sahip olma durumu	Evet	61	60.4
	Hayır	40	39.6
Toplam		**101**	**100.0**

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul öncesi dönem çocuklarının 42'sinin (%41.6) kız, 59'unun (% 58.4) erkek olduğu; yaşlarına göre çocukların 19'unun (%18.8) 48-59 ay arasında olduğu, 82'sinin

(%81.2) ise 60-72 ay arasında olduğu; 58'inin (%57.4) 1 yıl, 39'unun (%38.6) 2 yıl, 4'ünün (%4.0) 3 yıl ve üzeri okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Çalışma grubundaki çocuklardan 43'ünün (%42.6) kardeşi olmadığı, 45'inin (%44.6) 1 kardeş, 7'sinn (%6.9) 2 kardeş, 4'ünün (% 4.0) 3 kardeş, 2'sinin (%2.0) ise 4 kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin 7'sinin (%.6.9) ilkokul mezunu, 5'inin (%5.0) ortaokul mezunu, 39'unun (%38.6) lise mezunu, 47'sinin (%46.5) lisans ve 3'ünün (%3.0) lisansüstü mezunu olduğu; anne çalışma durumuna göre annelerin 48'inin (%47.5) çalıştığı, 53'ünün (%52.5) çalışmadığı görülmektedir. Çocukların babalarının ise 7'sinin (% 6.9) ilkokul mezunu, 6'sının (% 5.9) ortaokul mezunu, 37'sinin (%36.6) lise mezunu, 43'ünün (42.6) lisans mezunu ve 8'inin (%7.9) lisansüstü mezunu olduğu; çalışma durumuna göre babaların 100'ünün (%99.0) çalıştığı, 1'inin (%1.0) ise çalışmadığı görülmektedir. Algılanan gelir düzeyine göre ise ailelerin 3'ünün (% 3.0) alt gelir grubunda, 7'sinin (%6.9) alt-orta gelir grubunda, 61'inin (%60.4) orta gelir grubunda, 30'unun (%29.7) orta-üst gelir grubunda yer aldığı görülmektedir. Evde sahip olunan dijital araç (tv, akıllı telefon, tablet, bilgisayar vs) sayılarına göre; ailelerin 26'sının (%25.7) 3 ve altı dijital araca sahip olduğu; 57'sinin (%56.4) 4-6 arası dijital araca sahip olduğu ve 18'inin (%17.8) ise 7 ve üzeri dijital araca sahip olduğu görülmektedir. Çocuğun kendisine ait dijital ekranı olma durumuna ailelerin 61'inin (%60.4) evet dediği, 40'ının (%39.6) ise hayır dediği görülmektedir. Çocukların sahip olduğu dijital araçlara ilişkin detaylı bilgilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, Furuncu (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) ebeveyn formu (uzun form) ve Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçları için için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli yasal izinler alınmıştır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak düzenlenen formda, çocuklar ve anne-babalara dair bilgilere yer verilmektedir. Buna göre form: cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu, ailelerinin algıladıkları gelir durumu, çocukların evlerinde mevcut olan dijital ekrana sahip araç sayısı, çocukların dijital ekranlı araçlara sahip olma durumu, dijital ekranı günlük kullanım süresi ve biçimi hakkında bilgileri içermektedir.

3.3.2 Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) Ebeveyn Formu:

Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) Domoff ve arkadaşları (2017; akt. Furuncu, 2019) tarafından 4-11 yaş arasındaki çocuklarda problemli medya kullanımını saptamak üzere geliştirilmiştir. Ölçek uzun ve kısa form olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Ölçeğin 27 maddelik uzun formu ve 9 maddelik kısa formu tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Maddeler, 1'den (asla) 5'e (her zaman) giden Likert Ölçeği üzerinden puanlanmaktadır. PMKÖ toplam puanı, bütün maddelerden alınan puanların ortalamasının alınmasıyla elde edilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, problemli kullanımı ifade etmektedir. Ölçek, çocuğun davranışları göz önüne alınarak anne ve baba tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, spesifik bir medya aracının problemli bir kullanımını değil, genel olarak görsel (televizyon, bilgisayar, tablet, telefon) medya araçlarının problemli kullanımını diğer bir ifadeyle "ekran bağımlılığını" saptamaya çalışmaktadır (Furuncu, 2019).

Ölçeğin, Türkçeye uyarlanması Furuncu (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çevirisi, çeviri-geri çeviri çalışmasıyla Türkçeye hakim, İngilizce, Çeviribilim ve Tercümanlık ile Psikoloji alanlarında uzmanlar tarafından yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 4-11 yaş arasında çocuğu bulunan ebeveynler oluşturmuştur. Elde edilen verilerle ölçeğin güvenirlik analizi kapsamında, iç tutarlılığı, madde toplam korelasyonları ve maddelerin alt üst % 27'lik gruplara ait ortalama farkı incelenmiştir. Yapı geçerliliği kapsamında, ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; uyuşum

geçerliliği ve artımsal geçerlik sonuçları incelenmiştir (Furuncu, 2019).

Furuncu (2019) tarafından yürütülen güvenirlik çalışmaları dahilinde hem uzun form hem kısa form için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliğini ölçmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış; uyuşum geçerliği kapsamında PMKÖ'nün her iki formu için alınan puanlarla ekran süresi ve ebeveynin çocuğunun medya kullanımından doğan endişesi karşılaştırılmıştır. Artırımsal geçerlilik kapsamında PMKÖ ve PMKÖ kısa formundan alınan puanların ekran süresinin ötesinde Güçler ve Güçlükler Anketinden (GGA) alınan puanların yordama gücü incelenmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin her iki formunda da iç tutarlılığın yüksek olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, orijinal çalışmada olduğu gibi tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Madde yükleri, faktöre yeterli derecede yüklenmiştir. Uyuşum geçerliliği kapsamında, PMKÖ'yü karşılaştıracak benzer başka bir ölçek bulunmadığı için orijinal çalışmada olduğu gibi çocuğun problemli medya kullanımıyla ilişkili olabileceği düşünülen ekran süresi ve ebeveynin endişesi arasındaki korelasyon incelenmiştir. Sonuçlar, anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Hiyerarşik regresyon analizinin sonuçları PMKÖ uzun ve kısa formundan alınan puanların, ekran süresinin ötesinde GGA'dan alınan toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanı yordadığını ortaya koymuş, artımsal geçerliliğine dair fikir vermiştir. Bununla birlikte orijinal çalışmaya paralel olarak yeni bir örneklemden daha veri toplanarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model yalnızca PMKÖ kısa formu için doğrulayıcı faktör analizi ile denenmiş, iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda Doğruayıcı Faktör Analizinden elde edilen madde faktör yükleri .41 ila .75 arasında olup uyum indeksleri değerleri mükemmel uyumu işaret ettiği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ise .90 olarak belirlendiği görülmüştür. Alt-üst %27'lik grupların PMKÖ ve PMKÖ-KF maddelerin ortalamaları karşılaştırılmış, sonuç bütün maddelerin için anlamlı ($p<.01$) bulunmuştur. Elde edilen tüm değerlerin yeterli olduğu tespit edilmiş, PMKÖ'nun uzun ve kısa formu, Türkçeye başarılı bir biçimde uyarlanmıştır. Sonuç olarak 4-11 yaş grubundaki çocuklarda, problemli medya kullanımını diğer bir deyişle ekran bağımlılığını saptayan bir ölçek, literatüre kazandırılmıştır (Furuncu, 2019).

3.3.3 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ):

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Avcıoğlu (2007) tarafından okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş aralığındaki çocuklara uygulanmak maksadıyla geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma dört aşamadan oluşmuştur. Aşamalar: ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, güvenirliği ve geçerliği belireme olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın verileri 4-6 yaş grubundaki 251 öğrenciden toplanarak sosyal beceriler açısından değerlendirilmiştir. Ölçeğin geçerliği kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir. Kapsam geçerliliği ile ilgili çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam ve ölçeğin genel özellikleriyle ilgili olarak, ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu anlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yinelenen analizler sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin dokuz faktörde toplandığı gözlenmiştir. Güvenirliği belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayısı, iki yarım güvenirlik ve test tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .98, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test tekrar test katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Avcıoğlu, 2007).

Sosyal becerileri ölçeğinde yer alan alt boyutların ölçtüğü sosyal beceriler: kişisel arası beceriler, kızgınlık davranışlarını ölçme ve değişiklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, dinleme becerileri, amaç oluşturma becerileri ve görevleri tamamlama becerileridir. SBDÖ'de, tamamı olumlu yönde düzenlenmiş maddeler, her zaman (5) yapar, çok sık yapar (4), genellikle yapar (3), çok az yapar (2) ve hiç bir zaman yapmaz (1) seçeneklerinden oluşmaktadır. Alt boyutlardan ele edilen puanlar tek tek hesaplanabildiği gibi ölçeğin tümünden elde edilen toplam puan da değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 5 ile çarpımı ile 1 arasındadır. Ölçekten düşük puan almak, sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan almak ise sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 310, en düşük ise 62 puandır (Avcıoğlu, 2007).

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde, ilk olarak etik kurul izni alınmıştır. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırmaları Etik Kurulunun 2021.06.29 nolu kararıyla araştırmanın etik bakımdan uygunluğu onanmıştır (Ek-5). Ardından Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler alınmıştır. Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 20.05.2022 tarih ve 49996680 sayılı valilik onayıyla uygulama izni onaylanmıştır (Ek-4). İlgili izin süreçlerinin tamamlanması bahar dönemi sonlarını bulması nedeniyle İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek araştırma izni bir dönem daha uzatılmış ve araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle kura çekilerek belirlenen kurumlarla görüşmeler gerçekleştirilmiş, kurum yönetimi ve öğretmenlerin araştırma hakkındaki görüşleri ile öğretmenlerden katılım onamları alınmıştır. Velilere araştırma hakkında bilgi verilmesi için planlama yapılmıştır. Öğretmenler aracılığıyla çocukların ebeveynlerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ailelerden alınan katılım onaylarının ardından Problemli Medya Kullanım Ölçeği ile demografik bilgi formları ailelere ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri de çalışmaya katılan her bir çocuk için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmuşlardır. Çalışma, katılmaya gönüllü olan kişilerle yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının tamamı araştırmacı tarafından teslim edildikten itibaren anne-babaların en geç 15 gün içerisinde; öğretmenlerin ise en geç 1 ay içerisinde doldurulması istenmiştir. İlgili zaman sonunda, formlar öğretmenler ve ailelerden teslim alınmış, araştırmaya katkılarından dolayı ailelere ve öğretmenlere teşekkür edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Okul öncesi dönem çocuklarının, problemli medya kullanım düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada belirlenen tüm alt amaçlar için uygun istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Çalışma sürecinde tüm alt amaçlara yönelik gerçekleştirilecek analizlerde yapılacak testlerin seçilmesi için

öncelikle verilere normallik analizi uygulanmış olup, bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Verilerin Normalliğine İlişkin One Sample Kolmogorov- Smirnov Test

		Problemli Medya Kullanım Ölçeği	**Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği**
N		101	101
Normalite Parametleri	*X*	51.76	211.59
	Ss	20.63	38.28
Most Extreme Differences	Absolute	.128	.079
	Positive	.128	.079
	Negative	-.115	-.050
Kolmogorov-Smirnov Z		.128	0.79
Anlamlılık	P	.000	.119*

p> .05

Araştırmada kullanılan ölçeklere uygulanan normallik analizi sonucunda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin genel dağılımının normal olduğu görülmektedir (p> .05). Buna karşın problemli medya ölçeğinin genel dağılımının ise normal olmadığı görülmektedir (p<.05). (p<.05). Bu bağlamda normalliği incelemek için bir diğer faktör olan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış olup; çarpıklık= 1.304, basıklık ise 2.286 sonucuna ulaşılmıştır. Jondeau ve Rockinger (2003), çarpıklık ve basıklığın -3 ile +3 arasında değişmesinin normal dağılım parametrelerine uygun olduğunu belirtmektedirler. Buradan yola çıkarak araştırmada kullanılan problemli medya kullanımı ölçeğinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin normallik analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4 'de sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları Puan Dağılımının Normalliğine İlişkin One Sample Kolmogorov- Smirnov Testi

	Alt Boyutlar	**N**	**Kolmogorov-Smirnov Z**	**p**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Kişiler Arası Beceriler	101	.099	.017	.069	-.703
	Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	101	.122	.001	.437	-.400
	Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	101	.112	.003	.255	.075
	Sözel Açıklama Becerileri	101	.087	.059	-.166	-.291
	Kendini Kontrol Etme Becerileri	101	.107	.006	.418	-.286
	Amaç Oluşturma Becerileri	101	.130	.000	-.041	-.504
	Dinleme Becerileri	101	.123	.001	.048	-1.066
	Görevleri Tamamlama Becerileri	101	.129	.000	.081	-1.276
	Sonuçları Kabul Etme Becerileri	101	.113	.003	-.163	-.437

Tablo 4. incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarının Kolmogorov- Smirnov normallik analizine göre ölçek alt boyutlarının normal dağılım göstermediği; buna ilişkin incelenen çarpıklık ve basıklık değerleri sonucunda ise verilerin dağılımının -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Jondeau ve Rockinger (2003), çarpıklık ve basıklığın -3 ile +3 arasında değişmesinin normal dağılım parametrelerine uygun olduğu görüşüne dayanarak araştırmada kullanılan sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarının normal dağıldıkları kabul edilmiştir.

Dağılımları normal kabul edilen ölçeklere analiz sürecinde parametrik testlerden, farklılıkları saptamak adına t test ve Anova; ilişki belirlemek adına da Pearson Korelasyon katsayısı ve regresyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının 1'e yakınlığı mükemmel ilişki .030 ile .070 arasında olması orta düzeyde ilişki ve .029 altında olmasının ise düşük düzey ilişki olduğunu belirtmekte olup; araştırma bu referans değerlerine göre değerlendirilerek yorumlanmıştır (Köklü vd., 2006).

Araştırmada değişkenler açısından oluşan farklılıkları saptamak adına t testi ve Anova kullanılmıştır.T testlerde anlamlı fark görülen durumlarda etki büyüklüğünü belirlemek adına Cohen's d analizi yapılmıştır. Buna göre .2 küçük etki, .5 orta etki ve .8 büyük etki göstergesidir (Cohen, 1992). T testlerde anlamlı fark çıkan bölümlerdeki etki büyüklüğü yorumlanırken bu değerler referans alınmıştır. Anova testlerine göre gruplar arasında çıkan farklılıkları belirlemek adına ise Post Hoc testlerinden faydalanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle verilerin homojenliği incelenmiş olup; homojen dağılım gösterdiği saptanan bu araştırmanın verileri için LSD testleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda değerlendirme ve analizler yapılarak, araştırmanın bulguları bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 5. Çocukların problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon değerleri

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Problemli Medya Kullanım Ölçeği	r										
	p										
	n										
2 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	r	**-.401****									
	p	.000									
	n	101									
3 Kişiler Arası Beceriler	r	**-.414****	.873**								
	p	.000	.000								
	n	101	101								
4. Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	r	**-336****	.900**	.759**							
	p	.001	.000	.000							
	n	101	101	101							
5 Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	r	**-.263****	.824**	.589**	.766**						
	p	.008	.000	.000	.000						
	n	101	101	101	101						
6.Sözel Açıklama Becerileri	r	**-.288****	.763**	.624**	.622**	.578**					
	p	.003	.000	.000	.000	.000					
	n	101	101	101	101	101					
7. Kendini Kontrol Etme Becerileri	r	**-311****	.767**	.589**	.644**	.591**	.504**				
	p	.002	.000	.000	.000	.000	.000				
	n	101	101	101	101	101	101				
8 Amaç Oluşturma Becerileri	r	**-391****	.778**	.610**	.649**	.575**	.533**	.651**			
	p	.003	.000	.000	.000	.000	.000	000			
	n	101	101	101	101	101	101	101			
9.Dinleme Becerileri	r	**-256****	.819**	.608**	.686**	.580**	.625**	.691**			
	p	.010	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.775**		
	n	101	101	101	101	101	101	101	.000		
									101		
9.Görevleri Tamamlama Becerisi	r	**-192****	.774**	.584**	.607**	.570**	.640**	545**	679**	823**	
	p	.054	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	n	101	101	101	101	101	101	101	101	101	
10.Sonuçları Kontrol Etme Becerileri	r	**-398****	.651**	.475**	.531**	.514**	.316**	638**	539**	567**	594**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000
	n	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101

Tablo 5. incelendiğinde Problemli Medya Kullanım Ölçeği ile Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu (r= -.401 ,p<0.01) saptanmıştır. Problemli Medya Kullanım Ölçeği ile kişiler arası beceriler (r= -.414, p<0.01); kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere

uyum sağlama becerileri (r= -.336 ,p<0.01); kendini kontrol etme becerileri (r= -.311 ,p<0.01); amaç oluşturma becerileri (r= -.391 ,p<0.01) ve sonuçları kabul etme becerileri alt boyutları (r= - 398,p<0.01) arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu; akran baskısı ile başa çıkma becerileri (r= -.263 ,p<0.01); sözel açıklama becerileri (r= -.288 ,p<0.01); dinleme becerileri (r= -.256 ,p<0.01) ve görevleri tamamlama becerileri (r= -.192 ,p<0.01) alt boyutları ile de negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani problemli medya kullanımının artmasının sosyal becerilerin azalmasına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Sosyal Becerilerin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata**	**B**	**t**	**P**
Sabit	250.124	9.514		26.291	.000
Problemli Medya Kullanımı Ölçeği	-.744	.171	-.401	-4.357	.000

***p<.001, R=.40, R^2=.16, Adj R^2=.15, F=18.983

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda problemli medya kullanımının sosyal becerileri anlamlı düzeyde yordadığı (F=18.983, p<.001) görülmektedir. Problemli medya kullanımı sosyal beceriler üzerindeki toplam varyansın %16'sını açıklamaktadır. β katsayısı ve t değeri incelendiğinde problemli medya kullanımının sosyal becerilerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak problemli medya kullanımının sosyal beceriler üzerinde etkili bir unsur olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Çocukların problemli medya kullanımlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	N	$\overline{X}$	**Ss**	**Min**	**Max**
Problemli Medya Kullanım Ölçeği	101	51.76	20.63	27	133

Çalışma grubunu oluşturan çocukların problemli medya kullanım düzeyleri incelendiğinde; problemli medya kullanım ölçeğinden alınan en düşün puanın 27, en yüksek puanın ise 133 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar bağlamında alınan puan ortalamasının $\overline{X}$ = 51.76, standart sapmasının ise ss= 20.63 olduğu

görülmektedir.

Bu bağlamda çocukların problemli medya kullanım durumlarının ölçekten alınabilecek puan ortalamalarına göre ortalamanın altında olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	**Ss**	**Min**	**Max**
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	101	211.59	38.28	132.00	301.00
Kişiler Arası Beceriler	101	53.31	11.67	28.00	75.00
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	101	33.56	6.94	18.00	50.00
Akran Baskısı ile Başa ÇıkmaBecerileri	101	32.16	7.86	12.00	50.00
Sözel Açıklama Becerileri	101	24.87	5.24	10.00	35.00
Kendini Kontrol Etme Becerileri	101	12.68	3.27	5.00	20.00
Amaç Oluşturma Becerileri	101	10.28	2.53	3.00	15.00
Dinleme Becerileri	101	18.92	3.84	11.00	25.00
Görevleri Tamamlama Becerileri	101	11.72	2.32	8.00	15.00
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	101	14.05	2.95	6.00	20.00

Çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde; sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden alınan **en düşük** puanın 132, **en yüksek** puanın ise 301 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar bağlamında ölçek genelinde puan ortalamasının $\bar{X}$= 211.59, standart sapmasının ise **ss=** 38.28 olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde; çocukların kişiler arası beceriler alt boyutundan **en düşük** 28.00, **en yüksek** 75.00 aldığı; davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutundan **en düşük** 18.00, **en yüksek** 50.00 aldığı; akran baskısı ile başa çıkma becerileri alt boyutundan **en düşük** 12.00, **en yüksek** 50.00 aldığı; sözel açıklama becerileri alt boyutundan **en düşük** 10.00, **en yüksek**

35.00 aldığı; kendini kontrol etme becerileri alt boyutundan **en düşük** 5.00, **en yüksek** 20.00 aldığı; amaç oluşturma becerileri alt boyutundan **en düşük** 3.00, **en yüksek** 15.00 aldığı; dinleme becerileri alt boyutundan **en düşük** 11.00, **en yüksek** 25.00 aldığı; görevleri tamamlama becerileri alt boyutundan **en düşük** 8.00, **en yüksek** 15.00 aldığı ve sonuçları kabul etme becerileri alt boyutundan ise **en düşük** 6.00, **en yüksek** 20.00 aldığı görülmektedir. Elde edilen bu veriler bağlamında tüm alt boyutlarda çocukların sosyal becerilerinin ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde değerde olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

					T Testi			
Puan	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**	**D**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	Kız	42	45.59	21.72	-2.607	99	**.01***	0.51
	Erkek	59	56.15	18.79				

*p<.05

Tablo 9'da görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaştığı (p< .05, t= -2.607), bu farklılığın erkek çocuklar lehine olduğu ($\bar{X}$= 56.15, Ss= 18.23) görülmektedir. Bu anlamlı farklılaşmadaki değişimin etki büyüklüğünü hesaplamak adına Cohen's d katsayısı incelenmiştir. İnceleme sonucunda 0.51 olarak hesaplanan değerin orta düzeyde değişim etki büyüklüğünü ifade ettiği belirtilebilir. Buna göre erkek çocuklarının kız çocuklarına göre problemli medya kullanımlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Çocuklarının Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t Testi			
					T	Sd	p	D
Kişiler Arası Beceriler	Kız	42	57.69	11.70	3.333	99	**.001***	0.66
	Erkek	59	50.20	10.69				
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Kız	42	36.21	7.59	3.405	99	.001	
	Erkek	59	31.67	5.79				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Kız	42	35.50	8.04	3.829	99	**.000***	0.76
	Erkek	59	29.79	6.87				
Sözel Açıklama Becerileri	Kız	42	26.71	5.23	3.105	99	.002	
	Erkek	59	23.55	4.88				
Kendini Kontol Etme Beceriileri	Kız	42	13.52	3.35	2.217	99	**.029***	0.44
	Erkek	59	12.08	3.10				
Amaç Oluşturma Becerileri	Kız	42	11.09	2.47	2.793	99	**.006***	0.56
	Erkek	59	9.71	2.43				
Dinleme Becerileri	Kız	42	20.52	3.81	3.759	99	**.000***	0.75
	Erkek	59	17.77	3.46				
Görevleri Tamamlama Becerileri	Kız	42	12.69	2.38	3.754	99	**000***	0.75
	Erkek	59	11.03	2.03				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Kız	42	15.07	2.86	3.015	99	**003***	0.61
	Erkek	59	13.33	2.83				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Kız	42	229.02	39.98	4.163	99	**000***	0.82
	Erkek	59	199.18	31.95				

*p<.05

Tablo 10'da görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet faktörüne göre farklılaştığı ($p< .05$, $t= 4.163$) görülmektedir. Buna göre ölçek alt boyutları incelendiğinde; ölçeğin Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama ile Sözel Açıklama Becerileri hariç tüm alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma olduğu ($p<.05$) bu farklılığın ölçek genelinde ve anlamlı farklılık çıkan tüm alt boyutlarda kız çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılaşmadaki değişimin etki büyüklüğü Cohen's d katsayısı ile incelenmiş olup; etki büyüklüğünün alt boyutlarda nispeten orta etkide, sosyal becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanları açısından ise hesaplanan değerin büyük düzeyde değişim etki büyüklüğünü ifade ettiği söylenebilir. Yani kız çocuklarının sosyal beceriler konusunda erkek çocuklara göre daha yetkin oldukları söylenebilir.

Tablo 11. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

					T Testi		
Puan	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	48-59 ay	19	52.89	31.741	.264	99	.79
	60-72 ay	81	51.50	17.35			

p>.05

Tablo 11'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımlarının yaş faktörüne göre farklılaşmadığı (p> .05, t= .792) görülmektedir. Yani çocukların 48-59 aylık ya da 60-72 aylık olmasının problemli medya kullanımları üzerinde bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 12. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	**Yaş**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t Testi**			
					t	**Sd**	**p**	**D**
Kişiler Arası Beceriler	48-59 ay	19	54,89	14.32	.652	99	.516	
	60-72 ay	82	52,95	11.04				
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	48-59 ay	19	35.05	6.99	1.038	99	.302	
	60-72 ay	82	33.21	6.92				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	48-59 ay	19	33.57	9.48	.867	99	.388	
	60-72 ay	82	31.84	7.47				
Sözel Açıklama Becerileri	48-59 ay	19	25.00	7.37	.118	99	.906	
	60-72 ay	82	24.84	4.67				
Kendini Kontol Etme Becerileri	48-59 ay	19	13.00	3.65	.466	99	.642	
	60-72 ay	82	12.60	3.20				
Amaç Oluşturma Becerileri	48-59 ay	19	10.68	2.60	.756	99	.451	
	60-72 ay	82	10.19	2.52				
Dinleme Becerileri	48-59 ay	19	20.10	4.31	1.499	99	.137	
	60-72 ay	82	18.64	3.70				
Görevleri Tamamlama Becerileri	48-59 ay	19	12.78	2.74	2.266	99	**.026***	0.53
	60-72 ay	82	11.47	2.16				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	48-59 ay	19	15.26	3.17	1.997	99	**.049***	0.49
	60-72 ay	82	13.78	2.85				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	48-59 ay	19	220.36	46.31	1.110	99	.270	
	60-72 ay	82	209.56	36.20				

*p<.05

Tablo 12.'de görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları toplam puanların yaş değişkenine göre farklılaşmadığı (p> .05, t= 1.110) görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde; yalnız görevleri tamamlama

becerileri (t=2.266, p<.05) ve sonuçları kabul etme becerileri (t= 1.997, p<05) bakımından anlamlı bir farklılaşma olduğu; bu farklılığın ise 48-59 aylık çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılaşmadaki değişimin etki büyüklüğü Cohen's d katsayısı ile incelenmiş olup; görevleri tamamlama becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri açısından yaşa göre etki büyüklüğünün nispeten orta düzeyde değişim etki büyüklüğünü ifade ettiği söylenebilir. Bu bağlamda 48-59 aylık çocukların 60 -72 aylık çocuklara göre görevleri tamamlama ve sonuçları kabul etme bakımından daha yetkin oldukları söylenebilir.

Tablo 13.1 Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Kardeş Sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Kardeş sayısı	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	Kardeşi yok	43	52.62	22.70
	1 kardeş	45	52.66	19.90
	2 kardeş	7	47.71	15.42
	3 kardeş	4	47.75	20.18
	4 kardeş ve üzeri	2	35.00	4.24

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların kardeş sayısına göre problemli medya kullanım ölçeği puanlarına göre kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$=52.62; ss=22.70), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$=52.66; ss=19.90), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =47.71; ss=15.42), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$=47.75; ss=20.18) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$=35.00; ss=4.24) olduğu görülmektedir.

Tablo 13.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	810.07	4	202.518	.46	.76
	G.İçi	41760.22	96	435.002		
	Toplam	42570.29	100			

Araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans

analizi sonucunda; kardeş sayısı değişkenine göre ölçek genelinde gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4-96)}$ = .46, p>.05). Yani çocukların tek çocuk olması yahut kardeşlerinin olması problemli medya kullanımlarında farklılaşma meydana getirmemiştir.

Tablo 14.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Kardeş Sayısı	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	Kardeşi yok	43	52.25	11.47
	1 kardeş	45	52.75	11.91
	2 kardeş	7	60.42	9.67
	3 kardeş	4	52.25	12.97
	4 kardeş ve üzeri	2	66.00	7.07
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Kardeşi yok	43	34.02	6.26
	1 kardeş	45	32.20	7.51
	2 kardeş	7	36.85	6.03
	3 kardeş	4	32.75	3.20
	4 kardeş ve üzeri	2	44.50	4.94
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Kardeşi yok	43	33.18	7.24
	1 kardeş	45	30.42	7.88
	2 kardeş	7	35.00	8.48
	3 kardeş	4	32.50	9.67
	4 kardeş ve üzeri	2	39.00	14.14
Sözel Açıklama Becerileri	Kardeşi yok	43	24.62	4.99
	1 kardeş	45	24.51	4.84
	2 kardeş	7	29.57	3.73
	3 kardeş	4	22.25	9.32
	4 kardeş ve üzeri	2	27.00	11.31
Kendini Kontol Etme Becerileri	Kardeşi yok	43	12.79	3.37
	1 kardeş	45	12.08	2.91
	2 kardeş	7	15.28	3.72
	3 kardeş	4	11.25	2.62
	4 kardeş ve üzeri	2	17.50	.70
Amaç Oluşturma Becerileri	Kardeşi yok	43	10.41	2.49
	1 kardeş	45	9.71	2.52
	2 kardeş	7	11.57	2.07
	3 kardeş	4	11.00	1.63
	4 kardeş ve üzeri	2	14.50	.70

Dinleme Becerileri	Kardeşi yok	43	18.88	4.03
	1 kardeş	45	18.08	3.62
	2 kardeş	7	22.42	1.90
	3 kardeş	4	19.50	1.29
	4 kardeş ve üzeri	2	25.00	.00
Görevleri Tamamlama Becerileri	Kardeşi yok	43	11.90	2.39
	1 kardeş	45	11.31	2.31
	2 kardeş	7	12.85	2.19
	3 kardeş	4	11.75	1.25
	4 kardeş ve üzeri	2	13.00	2.82
Sonuçları Kabul Etme Becerisi	Kardeşi yok	43	14.37	3.11
	1 kardeş	45	13.57	2.70
	2 kardeş	7	14.57	3.59
	3 kardeş	4	13.75	3.30
	4 kardeş ve üzeri	2	17.00	.00
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Kardeşi yok	43	212.46	35.97
	1 kardeş	45	204.66	39.74
	2 kardeş	7	238.57	29.93
	3 kardeş	4	207.00	32.03
	4 kardeş ve üzeri	2	263.50	38.89

Tablo 14.1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların kardeş sayısına göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =52.25; ss=11.47), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =52.75; ss=11.91), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =60.42; ss=9.67), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =52.25; ss=12.97) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =66.00; ss=7.07) olduğu; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutu** kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =34.02; ss=6.26), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =32.20; ss=7.51), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =36.85; ss=6.03), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =32.75; ss=3.20) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =44.50; ss=4.94) olduğu; **akran baskısı ile başa çıkma alt boyutu** puanlarına göre kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =33.18; ss=7.24), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =30.42; ss=7.88), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =35.00; ss=8.48), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =32.50; ss=9.67) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =39.00; ss=14.14) olduğu; **sözel açıklama becerileri alt boyutu** için kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =24.62; ss=4.99), 1 kardeş puan ortalamalarının

($\bar{x}$ =24.51; ss=4.84), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =29.57; ss=3.73), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =22.25; ss=9.32) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =27.00; ss=11.31) olduğu; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** için kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.79; ss=3.37), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.08; ss=2.91), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =15.28; ss=3.72), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.25; ss=2.62) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =17.50; ss=.70) olduğu; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.41; ss=2.49), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =9.71; ss=2.52), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.57; ss=2.07), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.00; ss=1.63) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =14.50; ss=.70) olduğu; **dinleme becerileri alt boyutu** için kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =18.99; ss=4.03), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =18.08; ss=3.62), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =22.42; ss=1.90), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =19.50; ss=1.29) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =25.00; ss=.00) olduğu; ; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.90; ss=2.39), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.31; ss=2.31), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.85; ss=2.19), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.75; ss=1.25) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =13.00; ss=2.82) olduğu ve **sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =14.37; ss=3.11), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.57; ss=2.70), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =14.57; ss=3.59), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.75; ss=3.30) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =17.00; ss=.00) olduğu; görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre ise ; kardeşi olmayanların puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =212.46; ss=35.97), 1 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =204.66; ss=39.74), 2 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =238.57; ss=29.93), 3 kardeş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =207.00; ss=32.03) ve 4 kardeş ve üzeri puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =263.50; ss= 38.89) olduğu görülmektedir.

Tablo 14.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	742.90	4	185,72	1.383	.245
	G.İçi	12888.96	96	134.26		
	Toplam	13631.86	100			
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	410.548	4	102.63	2.236	.071
	G.İçi	4406.28	96	45.89		
	Toplam	4816.83	100			
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	331.64	4	82.91	1.360	.254
	G.İçi	5854.48	96	60.98		
	Toplam	6186.13	100			
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	199.57	4	49.89	1.877	.121
	G.İçi	2551.75	96	26.58		
	Toplam	2751.32	100			
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	118.42	4	29.60	2.975	**.023****
	G.İçi	955.43	96	9.95		
	Toplam	1073.86	100			
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	64.74	4	16.18	2.689	**.036****
	G.İçi	577.92	96	6.02		
	Toplam	642.67	100			
Dinleme Becerileri	G.Arası	192.58	4	48.14	3.592	**.009****
	G.İçi	1286.77	96	13.40		
	Toplam	1479.36	100			
Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası	21.35	4	5.34	.988	.418
	G.İçi	518.87	96	5.40		
	Toplam	540.23	100			
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	G.Arası	34.15	4	8.53	.974	.425
	G.İçi	841.48	96	8.76		
	Toplam	875.64	100			
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası	12759.44	4	3189.86	2.288	.065
	G.İçi	133840.91	96	1394.17		
	Toplam	146600.35	100			

*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; kardeş sayısı değişkenine göre kendini kontrol etme becerileri ($F_{(4-96)}$= 2.975; p<.05), amaç oluşturma becerileri ($F_{(4-96)}$ = 2.689 ; p<.05) ve dinleme becerileri ($F_{(4-96)}$= 3.592; p<.05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu ölçek geneli ve diğer alt boyutlarda ise gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{4-96)}$ = 2.288; p>.05). Anlamlı fark çıkan alt boyutlara ilişkin farkın kaynağını belirlemek adına yapılan Post hoc analizleri neticesinde kendini kontrol etme becerileri

bakımından kardeşi olmayanlar ile 4 kardeş ve üzeri olanlar arasında **4 kardeş ve üzeri olanlar lehine** (.042), 1 kardeş ve 4 kardeş ve üzeri olanlar arasında **4 kardeş ve üzeri olanlar lehine** (.020), 3 kardeş ve 4 kardeş ve üzeri olanlar arasında **4 kardeş ve üzeri olanlar lehine** (.024), 1 kardeş ve 2 kardeş olanlar arasında **2 kardeş olanlar lehine** (.014) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Amaç oluşturma becerileri bakımından kardeşi olmayanlar ile 4 kardeş ve üzeri olanlar arasında **4 kardeş ve üzeri olanlar** lehine (.024), 1 kardeş ve 4 kardeş ve üzeri olanlar arasında **4 kardeş ve üzeri olanlar** lehine (.008) anlamlı bir fark olduğu**; dinleme becerileri** bakımından ise kardeşi olmayanlar ile 4 kardeş ve üzeri olanlar arasında **4 kardeş ve üzeri olanlar lehin**e (.023), 1 kardeş ve 4 kardeş ve üzeri olanlar **arasında 4 kardeş ve üzeri olanlar lehin**e (.010), kardeşi olmayan ve 2 kardeş olanlar arasında 2 kardeş olanlar lehine (.020)1 kardeş ve 2 kardeş olanlar arasında 2 kardeş olanlar lehine (.004) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 4 kardeş ve üzeri olan çocukların; kendini kontrol etme, amaç oluşturma ve dinleme becerileri alanında kardeşi olmayan ya da 1 kardeşi olanlara göre daha yetkin oldukları söylenebilir.

Tablo 15.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Okul öncesi eğitime devam süresi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	İlk yıl	58	52.87	21.68
	2 yıl	39	51.46	19.56
	3 yıl ve üzeri	4	38.50	12.17

Tablo 15.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre ilk yıl ortalamaları ($\bar{x}$ =52.87; ss=21.68), 2 yıl ortalamaları ($\bar{x}$ =51.46; ss=19.56), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =38.50; ss=12.17) olduğu görülmektedir.

Tablo 15.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	779.45	2	389.72	.914	.404
	G.İçi	41790.84	98	426.43		
	Toplam	42570.29	100			

p>.05

Tablo 15.2.'ye göre araştırmaya dahil olan çocukların problemli medya kullanımlarının okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; okul öncesi eğitime devam etme süresine değişkenine göre ölçek genelinde gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(2-98)} = 1.018$, $p>.05$). Yani çocukların okula devam süreleri problemli medya kullanımlarında farklılaşma meydana gelmemiştir.

Tablo 16.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Okul öncesi eğitime devam süresi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	İlk yıl	58	51.56	11.65
	2 yıl	39	55.30	11.56
	3 yıl ve üzeri	4	59.25	10.50
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	İlk yıl	58	32.62	6.88
	2 yıl	39	34.92	6.57
	3 yıl ve üzeri	4	34.00	10.70
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	İlk yıl	58	31.03	8.30
	2 yıl	39	34.10	7.12
	3 yıl ve üzeri	4	29.75	5.18
Sözel Açıklama Becerileri	İlk yıl	58	23.93	5.54
	2 yıl	39	26.76	4.30
	3 yıl ve üzeri	4	20.00	1.15
Kendini Kontol Etme Becerileri	İlk yıl	58	12.31	3.11
	2 yıl	39	13.58	3.34
	3 yıl ve üzeri	4	9.25	1.50
Amaç Oluştırma Becerileri	İlk yıl	58	9.93	2.46
	2 yıl	39	11.00	2.59
	3 yıl ve üzeri	4	8.50	.57
Dinleme Becerileri	İlk yıl	58	18.58	3.68
	2 yıl	39	20.02	3.61
	3 yıl ve üzeri	4	13.00	2.30
Görevleri Tamamlama Becerileri	İlk yıl	58	11.53	2.42
	2 yıl	39	12.33	1.95
	3 yıl ve üzeri	4	8.50	.57
Sonuçları Kabul Etme Becerisi	İlk yıl	58	13.91	3.27
	2 yıl	39	14.41	2.54
	3 yıl ve üzeri	4	12.75	1.50
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	İlk yıl	58	205.43	39.21
	2 yıl	39	222.46	35.69
	3 yıl ve üzeri	4	195.00	29.41

Tablo 16.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların okul öncesi eğitime devam süresine göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =51.56; ss= 11.65), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =55.30; ss= 11.56), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =59.25; ss=10.50) olduğu; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutu** ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =32.62;ss=6.88), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =34.92; ss= 6.57), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =34.00; ss=10.70) olduğu; **akran baskısı ile başa çıkma alt boyutu** puanlarına göre ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =31.03; ss=8.30) 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =34.10; ss=7.12), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =29.75; ss=5.18) olduğu; **sözel açıklama becerileri alt boyutu** ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =23.93; ss=5.54), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =26.76; ss=4.30), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =20.00; ss=1.15) olduğu; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** için ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =12.31; ss=3.11), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =13.58; ss=3.34), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =9.25; ss=1.50) olduğu; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.93; ss=2.46), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =11.00; ss=2.59), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =8.50; ss=.57) olduğu; **dinleme becerileri alt boyutu** için ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =18.58; ss=3.68), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =20.02; ss=3.61), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.00; ss=2.30) olduğu; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.53; ss= 2.42), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =12.33; ss= 1.95), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=8.50; ss=.57) olduğu; **sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =13.91; ss=3.27), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =14.41; ss=2.54), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.75; ss=1.50) olduğu görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre ise ; ilk yıl puan ortalamaları ($\bar{x}$ =205.43; ss= 39.21), 2 yıl puan ortalamaları($\bar{x}$ =222.46; ss=35.69), 3 yıl ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =195.00; ss=29.41) olduğu görülmektedir.

Tablo 16.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	p	Anlamlı Fark
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	472.58	2	236.29	1.760	.177	
	G.İçi	13159.28	98	134.27			
	Toplam	13631.86	100				
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	124.40	2	62.20	1.299	.277	
	G.İçi	4692.42	98	47.88			
	Toplam	4816.83	100				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	243.86	2	121.93	2.011	.139	
	G.İçi	5942.27	98	60.63			
	Toplam	6186.13	100				
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	286.68	2	143.34	5.700	**.005***	2 yıl> ilk yıl
	G.İçi	2464.64	98	25.14			2 yıl> 3 yıl
	Toplam	2751.32	100				
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	87.26	2	43.63	4.334	**.016***	2 yıl> 3 yıl
	G.İçi	986.60	98	10.06			
	Toplam	1073.86	100				
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	39.94	2	19.97	3.248	**.043***	2 yıl> ilk yıl
	G.İçi	602.72	98	6.15			
	Toplam	642.67	100				
Dinleme Becerileri	G.Arası	194.32	2	97.16	7.410	**.001***	
	G.İçi	1285.04	98	13.11			Ilk yıl> 3 yıl
	Toplam	1479.36	100				2 yıl> 3 yıl
Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası	58.14	2	29.07	5.909	**.004***	Ilk yıl> 3 yıl
	G.İçi	482.09	98	4.91			2 yıl> 3 yıl
	Toplam	540.23	100				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	G.Arası	12.88	2	6.44	.732	.484	
	G.İçi	862.75	98	8.80			
	Toplam	875.64	100				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası	7910.44	2	3955.22	2.795	.066	
	G.İçi	138689.91	98	1415.20			
	Toplam	146600.35	100				

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; okul öncesi eğitime devam etme süresine göre sözel açıklama becerileri ($F_{(2-98)=}$ 5.700; p<.05), kendini kontrol etme becerileri ($F_{(2-98)=}$ 4.334; p<.05), amaç oluşturma becerileri ($F_{(2-98)}$ = 3.248; p<.05) ve dinleme becerileri ($F_{(2-98)=}$ 7.410; p<.05) ve görevleri tamamlama becerileri ($F_{(2-98)}$ = 5.909; p<.05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu ölçek geneli ve diğer alt boyutlarda ise gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{2-98)}$ = 2.795;

p>.05). Anlamlı fark çıkan alt boyutlara ilişkin farkın kaynağını belirlemek adına yapılan Post hoc analizleri neticesinde **sözel açıklama** becerileri alt boyutunda; okul öncesi eğitime devam etme süresi bakımından ilk yıl ve 2 yıl devam edenler arasında 2 yıl devam edenler lehine (.007), 2 yıl devam edenler ile 3 yıl devam edenler arasında 2 yıl devam edenler lehine (.012); **kendini kontrol etme becerileri** bakımından 2 yıl devam edenler ile 3 yıl devam edenler arasında 2 yıl devam edenler (.011) lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. **Amaç oluşturma becerileri** bakımından 2 yıl devam edenler ile ilk yılı olanlar arasında 2 yıl devam edenler (.040) lehine anlamlı bir fark olduğu**; dinleme becerileri** bakımından ise ilk yıl ve 3 yıl devam edenler arasında ilk yılı olanlar lehine (.004), 2 yıl devam edenler ile 3 yıl devam edenler arasında 2 yıl devam edenler lehine (.000); **görevleri tamamlama becerileri** bakımından ilk yıl ve 3 yıl devam edenler arasında ilk yılı olanlar lehine (.009), 2 yıl devam edenler ile 3 yıl devam edenler arasında 2 yıl devam edenler lehine (.001) anlamlı farklılık görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitime 2 yıl devam eden çocukların sözel açıklama, kendini kontrol etme, amaç oluşturma ve dinleme ve görevleri tamamlama bakımından okulda ilk yılı veya 3. yılı olanlara göre daha yetkin oldukları söylenebilir.

Tablo 17.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Anne Öğrenim Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	Ilkokul	7	54.14	19.17
	Ortaokul	5	66.80	14.28
	Lise	39	54.38	26.08
	Lisans	47	46.97	15.09
	Lisansüstü	3	62.00	13.85

Tablo 17.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının annelerin eğitim durumlarına göre ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$=54.14; ss=19.17), ortaokul puan ortalamaları ($\bar{x}$=66.80; ss=14.28), lise puan ortalamaları ($\bar{x}$=54.38; ss=26.08), lisans puan ortalamaları ($\bar{x}$=46.97; ss=15.09) ve lisansüstü puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =62.00; ss=13.85) olduğu görülmektedir.

Tablo 17.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	2828.43	4	707.10	1.708	.154
	G.İçi	3974.86	96	413.97		
	Toplam	42570.29	100			

Tablo 17.2.'ye göre; çocukların problemli medya kullanımlarının anne eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; annelerin eğitim durumlarına göre ölçek genelinde gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4-96)}$ = 1.708, p>.05). Yani çocukların annelerinin eğitim durumlarının problemli medya kullanımlarında farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

Tablo 18.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Anne Eğitim Durumu	**N**	$\overline{\mathbf{X}}$	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	Ilkokul	7	51.14	13.54
	Ortaokul	5	41.00	5.33
	Lise	39	54.41	11.12
	Lisans	47	54.14	12.17
	Lisansüstü	3	51.66	2.88
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Ilkokul	7	32.42	6.07
	Ortaokul	5	28.20	4.49
	Lise	39	33.82	6.64
	Lisans	47	34.29	7.39
	Lisansüstü	3	30.33	7.50
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Ilkokul	7	28.28	7.58
	Ortaokul	5	28.80	7.98
	Lise	39	33.25	7.49
	Lisans	47	32.57	8.25
	Lisansüstü	3	26.33	.57
Sözel Açıklama Becerileri	Ilkokul	7	20.14	5.92
	Ortaokul	5	18.80	3.89
	Lise	39	26.02	4.63
	Lisans	47	25.23	5.09
	Lisansüstü	3	25.33	5.77

Kendini Kontol Etme Becerileri	Ilkokul	7	13.14	2.91
	Ortaokul	5	10.60	4.33
	Lise	39	12.56	3.30
	Lisans	47	13.08	3.24
	Lisansüstü	3	10.33	.57
Amaç Oluştırma Becerileri	Ilkokul	7	10.00	3.31
	Ortaokul	5	8.20	1.78
	Lise	39	10.33	2.33
	Lisans	47	10.57	2.62
	Lisansüstü	3	9.33	2.30
Dinleme Becerileri	Ilkokul	7	19.28	5.08
	Ortaokul	5	16.60	3.13
	Lise	39	19.17	3.46
	Lisans	47	18.80	4.06
	Lisansüstü	3	20.33	4.04
Görevleri Tamamlama Becerileri	Ilkokul	7	11.28	2.56
	Ortaokul	5	9.60	1.34
	Lise	39	12.17	2.23
	Lisans	47	11.65	2.37
	Lisansüstü	3	11.33	2.30
Sonuçları Kabul Etme Becerisi	Ilkokul	7	15.00	2.58
	Ortaokul	5	12.00	4.69
	Lise	39	13.79	3.21
	Lisans	47	14.51	2.53
	Lisansüstü	3	11.66	1.15
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Ilkokul	7	200.71	40.91
	Ortaokul	5	173.80	27.14
	Lise	39	215.56	36.66
	Lisans	47	214.89	39.36
	Lisansüstü	3	196.66	27.13

Tablo 18.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların anne eğitim durumlarına göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =51.14; ss= 13.54), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =41.00; ss= 5.33), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =54.41; ss=11.12), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =54.14; ss=12.17), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =51.66; ss=2.88) olduğu; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutu** ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =32.42.56; ss= 6.07), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =28.20; ss= 4.49), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =33.82; ss=6.64), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =34.29; ss=7.39), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =30.33; ss=7.50) olduğu; **akran**

baskısı ile başa çıkma alt boyutu ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =28.28; ss= 7.58), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =28.80; ss= 7.98), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =33.25; ss=7.49), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =32.57; ss=8.25), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =26.33; ss=.57) olduğu; **sözel açıklama becerileri alt boyutu** ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =20.14; ss= 5.92), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =18.80; ss= 3.89), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =26.02; ss=4.63), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =25.23; ss=5.09), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =25.33; ss=5.77) olduğu; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** için ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =13.14; ss= 2.91), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =10.60; ss= 4.33, lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.56; ss=3.30), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.08; ss=3.24), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.33; ss=.57) olduğu; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.00; ss= 3.31), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =8.20; ss= 1.78), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.33; ss=2.33), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.57; ss=2.62), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =9.33; ss=2.30) olduğu; **dinleme becerileri alt boyutu** için ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =19.28; ss= 5.08), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =16.60; ss= 3.13), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =19.17; ss=3.46), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =18.80; ss=4.06), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =20.33; ss=4.04) olduğu; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.28; ss= 2.56), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ = 9.60; ss= 1.34), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.17; ss=2.23), lisans puan ortlamalarının ($\bar{x}$ =11.65; ss=2.37), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.33; ss=2.30) olduğu; **sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =15.00; ss= 2.58), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ = 12.00; ss= 4.69), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.79; ss=3.21), lisans puan ortlamalarının ($\bar{x}$ =14.51; ss=2.53), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.66; ss=1.15) olduğu görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre ise; ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 200.71; ss= 40.91), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =173.80; ss= 27.14), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =215.56; ss=36.66), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =214.89; ss=39.36), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =196.66; ss=27.13) olduğu görülmektedir.

Tablo 18.2.Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	p	Anlamlı Fark
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	878.94	4	219.73	1.654	.167	
	G.İçi	12752.91	96	132.84			
	Toplam	13631.86	100				
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	212.07	4	53.01	1.105	.359	
	G.İçi	4604.75	96	47.96			
	Toplam	4816.83	100				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	318.31	4	79.58	1.302	.275	
	G.İçi	5867.82	96	61.12			
	Toplam	6186.13	100				
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	399.60	4	99.90	4.078	**.004***	Lise> ilkokul Lise> ortaokul Lisans> ilkokul Lisans> ortaokul
	G.İçi	2351.72	96	24.49			
	Toplam	2751.32	100				
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	47.88	4	11.97	1.120	.352	
	G.İçi	1025.97	96	10.68			
	Toplam	1073.86	100				
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	29.05	4	7.26	1.136	.344	
	G.İçi	613.62	96	6.39			
	Toplam	642.67	100				
Dinleme Becerileri	G.Arası	37.05	4	9.26	.617	.652	
	G.İçi	1442.31	96	15.02			
	Toplam	1479.36	100				
Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası	32.64	4	8.16	1.544	.196	
	G.İçi	507.59	96	5.28			
	Toplam	540.23	100				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	G.Arası	56.87	4	14.21	1.667	.164	
	G.İçi	818.77	96	8.52			
	Toplam	875.64	100				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası	9765.40	4	2441.35	1.713	.153	
	G.İçi	136834.95	96	1425.36			
	Toplam	146600.35	100				

*p<.05

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; anne öğrenim durumuna göre sözel açıklama becerileri ($F_{(4-96)=}$ 4.078; p<.05) alt boyutu bakımından farklılık görülürken; diğer alt boyutlar ve ölçek genelinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4-96)=}$ 1.713; p>.05). Sözel açıklama becerileri bağlamında oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Post Hoc analizi kapsamında LSD testi uygulanmıştır. Bu bağlamda anne öğrenim durumuna göre ilkokul ile lise okuyanlar arasında lise okuyanlar lehine (.005),

ortaokul ile lise okuyanlar arasında lise lehine (.003); ilkokul ile lisans okuyanlar arasında lisans okuyanlar lehine (.013), ortaokul ile lisans okuyanlar arasında ise lisans lehine (.007) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yani sözel açıklama becerileri açısından lisans okuyan annelerin çocuklarının ilkokul ya da ortaokul okuyan annelerin çocuklarına göre daha yetkin oldukları söylenebilir.

Tablo 19.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Baba Öğrenim Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	Ilkokul	7	56.00	20.18
	Ortaokul	6	71.33	18.68
	Lise	37	50.35	25.62
	Lisans	43	48.93	15.73
	Lisansüstü	8	55.12	14.23

Tablo 19.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının babaların eğitim durumlarına göre ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$=56.00; ss=20.18), ortaokul puan ortalamaları ($\bar{x}$=71.33; ss=18.68), lise puan ortalamaları ($\bar{x}$ =50.35; ss=25.62), lisans puan ortalamaları ($\bar{x}$=48.93; ss=15.73) ve lisansüstü puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =55.12; ss=14.23) olduğu görülmektedir.

Tablo 19.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	2932.86	4	733.21	1.776	.140
	G.İçi	39637.43	96	412.89		
	Toplam	42570.29	100			

Araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; babaların eğitim durumlarına göre ölçek genelinde gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4-96)} = 1.776$; $p>.05$). Yani çocukların babalarının eğitim durumlarının problemli medya kullanımlarında farklılaşma meydana getirmediği söylenebilir.

Tablo 20.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Baba Öğrenim Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	Ilkokul	7	48.71	13.09
	Ortaokul	6	43.66	3.44
	Lise	37	54.29	11.95
	Lisans	43	55.13	12.22
	Lisansüstü	8	50.25	4.77
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Ilkokul	7	30.85	6.09
	Ortaokul	6	29.66	2.94
	Lise	37	34.02	6.93
	Lisans	43	34.37	7.55
	Lisansüstü	8	32.37	5.75
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Ilkokul	7	27.71	5.64
	Ortaokul	6	31.16	6.61
	Lise	37	33.89	8.74
	Lisans	43	32.41	7.82
	Lisansüstü	8	27.50	1.51
Sözel Açıklama Becerileri	Ilkokul	7	19.42	5.34
	Ortaokul	6	20.50	4.72
	Lise	37	26.00	4.64
	Lisans	43	25.23	5.17
	Lisansüstü	8	25.75	5.11
Kendini Kontol Etme Becerileri	Ilkokul	7	11.85	3.38
	Ortaokul	6	11.50	2.94
	Lise	37	12.75	3.41
	Lisans	43	12.88	3.30
	Lisansüstü	8	12.87	3.09
Amaç Oluşturma Becerileri	Ilkokul	7	9.85	2.73
	Ortaokul	6	7.50	2.16
	Lise	37	10.72	2.45
	Lisans	43	10.32	2.54
	Lisansüstü	8	10.50	2.07
Dinleme Becerileri	Ilkokul	7	19.57	4.03
	Ortaokul	6	15.83	3.37
	Lise	37	19.37	3.57
	Lisans	43	18.67	4.15
	Lisansüstü	8	19.87	2.99
Görevleri Tamamlama Becerileri	Ilkokul	7	11.14	2.19
	Ortaokul	6	10.00	1.54
	Lise	37	12.35	2.28
	Lisans	43	11.60	2.47
	Lisansüstü	8	11.25	1.58
Sonuçları Kabul Etme Becerisi	Ilkokul	7	13.71	3.30
	Ortaokul	6	13.33	3.82
	Lise	37	14.27	3.08
	Lisans	43	14.37	2.72
	Lisansüstü	8	12.25	2.54
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Ilkokul	7	192.85	37.45
	Ortaokul	6	183.16	16.05
	Lise	37	217.70	41.08
	Lisans	43	215.02	39.00
	Lisansüstü	8	202.62	18.53

Araştırmaya dahil edilen çocukların baba eğitim durumlarına göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =48.71; ss= 13.09), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =43.66; ss= 3.44), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =54.29; ss=11.95), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =55.13; ss=12.22 lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =50.25; ss=4.77) olduğu ; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutu** ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =30.85; ss= 6.09), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =29.66; ss= 2.94), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =34.02; ss=6.93, lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =34.37; ss=7.55), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =32.37; ss=5.75) olduğu ; **akran baskısı ile başa çıkma alt boyutu** ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =27.71; ss= 5.64), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =31.16; ss= 6.61), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =33.89; ss=8.74), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =32.41; ss=7.82), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =27.50; ss=1.51) olduğu ; **sözel açıklama becerileri alt boyutu**; ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =19.42; ss= 5.34), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =20.50; ss= 4.72), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =26.00; ss=4.64), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =25.23; ss=5.17), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =25.75; ss=5.11) olduğu ; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** için ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.85; ss= 3.38), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =11.50; ss= 2.94), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.75; ss=3.41), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.88; ss=3.30), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.87; ss=3.09) olduğu ; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.85; ss= 2.73), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =7.50; ss= 2.16), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.72; ss=2.45), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.32; ss=2.54), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.50; ss=2.07) olduğu ; **dinleme becerileri alt boyutu** için ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =19.57; ss= 4.03), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =15.83; ss= 3.37), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =19.37; ss=3.57), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =18.67; ss=4.15), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =19.87; ss=2.99) olduğu ; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.14; ss= 2.19), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =10.00; ss= 1.54), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.35; ss=2.28), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.66; ss=2.47), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.25; ss=1.58) olduğu ; **sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =13.71; ss= 3.30) ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =13.33; ss= 3.82), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =14.27; ss=3.08), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =14.37; ss=2.72), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.25;

ss=2.54) olduğu görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre ise; ilkokul puan ortalamaları ($\bar{x}$ =192.85; ss= 37.45), ortaokul puan ortalamaları($\bar{x}$ =182.16; ss= 16.05), lise puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =217.70; ss=41.08), lisans puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =215.02; ss=39.00), lisansüstü puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =202.62; ss=18.53) olduğu görülmektedir.

Tablo 20.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	p	Anlamlı Fark
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	960.70	4	240.17	1.820	.131	
	G.İçi	12671.15	96	131.99			
	Toplam	13631.86	100				
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	189.74	4	47.43	.984	.420	
	G.İçi	4627.08	96	48.19			
	Toplam	4816.83	100				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	431.84	4	107.96	1.801	.135	
	G.İçi	5754.29	96	59.94			
	Toplam	6186.13	100				
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	380.93	4	95.23	3.857	**.006***	Lise> ilkokul Lise> ortaokul Lisans> ilkokul Lisans> ortaokul Lisansüstü>ilkokul
	G.İçi	2370.38	96	24.69			
	Toplam	2751.32	100				
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	15.40	4	3.85	.349	.844	
	G.İçi	1058.46	96	11.02			
	Toplam	1073.86	100				
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	55.57	4	13.89	2.272	.067	
	G.İçi	587.09	96	6.11			
	Toplam	642.67	100				
Dinleme Becerileri	G.Arası	77.79	4	19.45	1.332	.264	
	G.İçi	1401.56	96	14.60			
	Toplam	1479.36	100				
Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası	37.16	4	9.29	1.773	.141	
	G.İçi	503.06	96	5.24			
	Toplam	540.23	100				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	G.Arası	36.03	4	9.00	1.030	.396	
	G.İçi	839.60	96	8.74			
	Toplam	875.64	100				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası	9836.08	4	2459.02	1.726	.151	
	G.İçi	136764.27	96	1424.62			
	Toplam	146600.35	100				

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; baba öğrenim durumuna göre sözel açıklama becerileri ($F_{(4-96)=}$ 3.857;

p<.05) alt boyutu bakımından farklılık görülürken; diğer alt boyutlar ve ölçek genelinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4-96)=}$ 1.726; p>.05). Sözel açıklama becerileri bağlamında oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Post Hoc testleri uygulanmıştır. Bu bağlamda baba öğrenim durumuna göre ilkokul ile lise okuyanlar arasında lise okuyanlar lehine (.002), ortaokul ile lise okuyanlar arasında lise lehine (.014); ilkokul ile lisans okuyanlar arasında lisans okuyanlar lehine (.005), ortaokul ile lisans okuyanlar arasında ise lisans lehine (.031); ilkokul ile lisansüstü okuyanlar arasında ise lisansüstü (.016) lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yani sözel açıklama becerileri açısından eğitim seviyesi yüksek olan babaların çocuklarının, eğitim seviyesi düşük ailelerin çocuklarına göre daha yetkin oldukları söylenebilir.

Tablo 21.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Algılanan Gelir Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Algılanan Gelir Düzeyi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanım Ölçek Toplamı	Alt	10	59.90	27.10
	Orta	61	50.06	19.95
	Üst	30	52.50	19.65

Tablo 21.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının algılanan gelir düzeyine göre alt grup puan ortalamaları ($\bar{x}$=73.33; ss=.57), alt-orta grup puan ortalamaları ($\bar{x}$=54.14; ss=31.19), orta grup puan ortalamaları ($\bar{x}$=50.06; ss=19.95), ve orta-üst grup puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =52.50; ss=19.65) olduğu görülmektedir.

Tablo 21.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	854.15	2	427.08	1.003	.370
	G.İçi	41716.13	98	425.67		
	Toplam	42570.29	100			

Algılanan gelir düzeyi değişkenine göre problemli medya kullanım durumu incelendiğinde; gelir düzeyinin problemli medya kullanımı üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı ($F_{(3-97)}$ 1.285; p> .05) sonucuna ulaşılmıştır. Yani alt ya da üst gelir grubunda olmanın çocukların problemli medya kullanım durumunu farklılaştırmadığı söylenebilir.

Tablo 22.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Algılanan Gelir Düzeyi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	Alt	10	49.20	10.71
	Orta	61	53.83	11.82
	Üst	30	53.63	11.78
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Alt	10	30.50	4.79
	Orta	61	34.13	6.99
	Üst	30	33.43	7.32
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Alt	10	30.00	6.21
	Orta	61	33.52	8.10
	Üst	30	30.13	7.45
Sözel Açıklama Becerileri	Alt	10	24.10	4.25
	Orta	61	24.95	5.47
	Üst	30	24.96	5.20
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Alt	10	11.20	2.34
	Orta	61	12.86	3.34
	Üst	30	12.80	3.36
Amaç Oluşturma Becerileri	Alt	10	9.20	1.87
	Orta	61	10.42	2.70
	Üst	30	10.36	2.34
Dinleme Becerileri	Alt	10	19.10	3.03
	Orta	61	18.81	3.84
	Üst	30	19.06	4.18
Görevleri Tamamlama Becerileri	Alt	10	11.80	2.34
	Orta	61	11.83	2.33
	Üst	30	11.46	2.34
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Alt	10	13.10	2.64
	Orta	61	14.29	2.86
	Üst	30	13.90	3.25
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçek Toplam	Alt	10	198.20	29.84
	Orta	61	214.68	39.48
	Üst	30	209.76	38.31

Araştırmaya dahil edilen çocukların algılanan gelir düzeyi durumlarına göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =41.33; ss= 2.30), alt- orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =52.57; ss= 11.23), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =53.83; ss=11.82), orta-üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =53.63; ss=11.78), olduğu ; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutu** alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =25.33; ss= 0.57), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =32.71; ss= 3.90), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =34.13; ss=6.99), orta- üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =33.43; ss=7.32), olduğu ; **akran baskısı ile başa çıkma becerileri alt boyutu** alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =24.33; ss= 2.88), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =32.43; ss= 5.68), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =33.52; ss=8.10), orta- üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =30.13; ss=7.45), olduğu ; **sözel açıklama becerileri alt boyutu** alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =20.00; ss= 3.46), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =25.80; ss= 3.33), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =24.95; ss=5.47), orta- üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =24.96; ss=5.20), olduğu ; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** için alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.66; ss= 1.15), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =11.85; ss= 2.47), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.86; ss=3.34), orta- üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.80; ss=3.36), olduğu ; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =7.66; ss= 0.57), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =9.85; ss= 1.86), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.42; ss=2.80), orta-üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.36; ss=2.34), olduğu ; **dinleme becerileri alt boyutu** için alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =16.33; ss= 2.88), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =20.28; ss= 2.36), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.81; ss=3.84), orta- üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =19.06; ss=4.18), olduğu ; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.33; ss= 1.15), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =12.85; ss= 1.86), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.83; ss=2.33), orta- üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.46; ss=2.34), olduğu ;**sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.66; ss= 1.15), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =14.14; ss= 2.41), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =14.29; ss=2.86), orta- üst puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.90; ss=3.25), olduğu görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre ise; alt düzey puan ortalamaları ($\bar{x}$ =164.66; ss= 5.77), alt-orta düzey puan ortalamaları($\bar{x}$ =212.57; ss= 22.84), orta düzey puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =214.68; ss=39.48), orta-üst puan

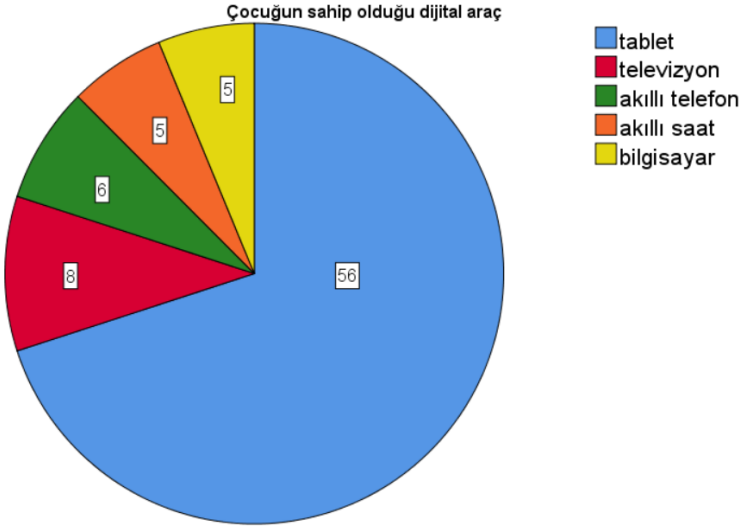
ortalamalarının ($\bar{x}$ =209.76; ss=38.31) olduğu görülmektedir.

Tablo 22.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	188.93	2	94.46	.689	.505
	G.İçi	13442.92	98	137.17		
	Toplam	13631.86	100			
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	114.01	2	57.00	1.188	.309
	G.İçi	4702.81	98	47.98		
	Toplam	4816.83	100			
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	283.45	2	141.72	2.353	.100
	G.İçi	5902.68	98	60.23		
	Toplam	6186.13	100			
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	6.60	2	3.30	.118	.889
	G.İçi	2744.71	98	28.00		
	Toplam	2751.32	100			
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	24.51	2	12.25	1.145	.323
	G.İçi	1049.35	98	10.70		
	Toplam	1073.86	100			
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	13.18	2	6.59	1.027	.362
	G.İçi	629.48	98	6.42		
	Toplam	642.67	100			
Dinleme Becerileri	G.Arası	1.58	2	.79	.052	.949
	G.İçi	1477.78	98	15.07		
	Toplam	1479.36	100			
Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası	2.81	2	1.40	.256	.774
	G.İçi	537.42	98	5.48		
	Toplam	540.23	100			
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	G.Arası	13.35	2	6.67	.759	.471
	G.İçi	862.28	98	8.79		
	Toplam	875.64	100			
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası	2478.30	2	1239.15	.843	.434
	G.İçi	144122.04	98	1470.63		
	Toplam	146600.35	100			

Algılanan gelir düzeyi değişkenine göre sosyal beceriler ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde; gelir düzeyinin sosyal beceri ölçeği ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı ($F_{(3-97)}$ 1.694; p> .05) sonucuna ulaşılmıştır. Yani alt ya da üst gelir grubunda olmanın çocukların sosyal becerilerini farklılaştırmadığı söylenebilir.

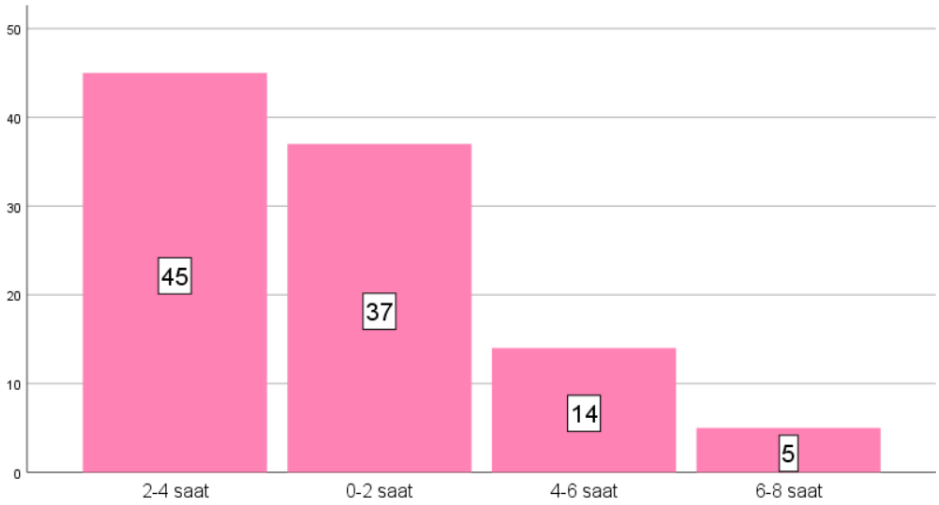
Araştırmaya katılan çocukların evlerindeki dijital ekranlı araçlara göre problemli medya kullanımları ve sosyal becerilerini ele almadan önce onların mevcut durumlarını özetlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre evlerinde 3 ve altı sayıda dijital araca sahip olanların %25,7 oranında, 4-6 arası dijital araca sahip olanların %56,4 oranında, 7 ve üzeri dijital araca sahip olanların %17,8 oranında olduğu belirlenmiştir. Çocukların %60.4'ünün kendisine ait dijital ekranlı aracı olduğu buna karşın %39.6'sının kendisine ait dijital ekranlı aracı olmadığı görülmektedir. Kendisine ait dijital ekranlı araca sahip olan çocukların sahip oldukları araç türleri Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çocukların sahip olduğu dijital araçlar

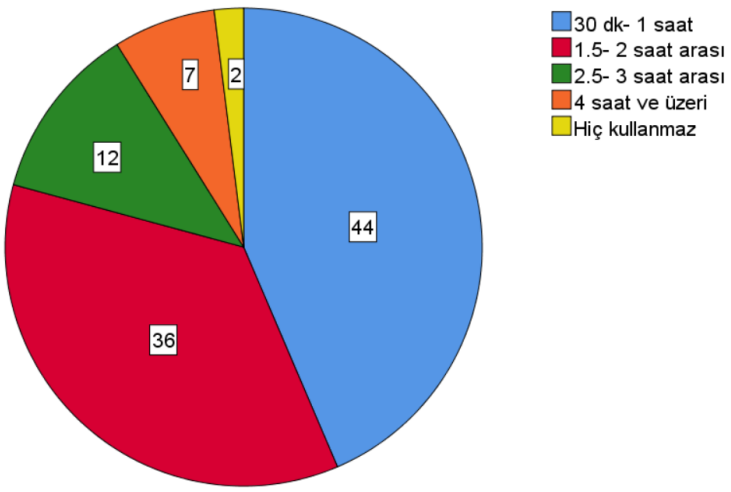
Şekil 1'de görüldüğü üzere çocukların 56'sının(% 70.0) kendisine ait tableti, 8'inin (%10.0) televizyonu, 6'sının (%7.5) akıllı telefonu,5'inin (%6.3) akıllı saati ve 5'inin (%6.3) bilgisayarı olduğu görülmektedir.

Çocukların günlük ortalama dijital araç kullanım süreleri Şekil 2'de verilmiştir:



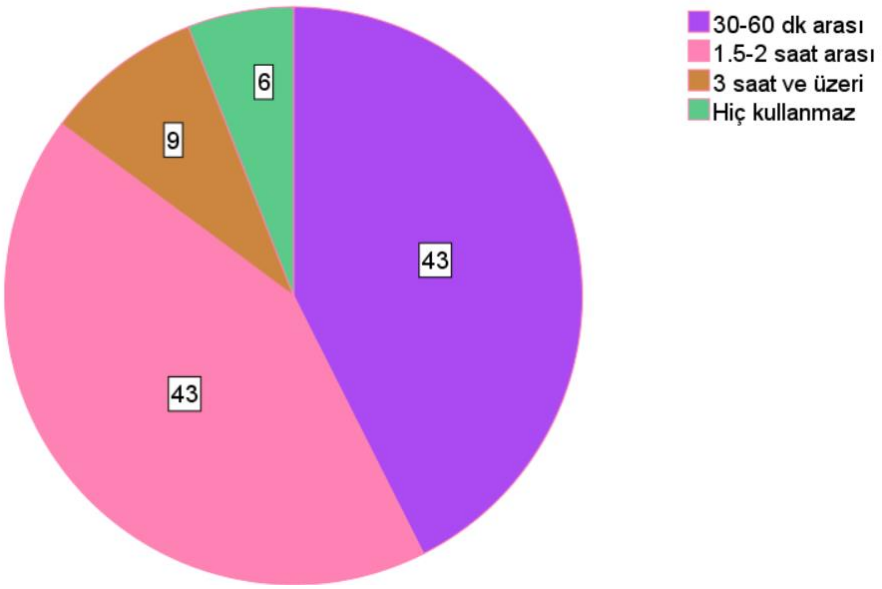
Şekil 2. Dijital araç kullanma süresi

Şekil 2'ye göre çocukların 45'inin (%44.6) günlük 2-4 saat dijital araç kullandığı; 37'sinin (%36.6) günlük 0-2 saat dijital araç kullandığı; 14'ünün (%13.9) 4-6 saat dijital araç kullandığı; 5'inin (%5.0) 6-8 saat dijital araç kullandığı görülmektedir. Çocukların aileleri ile birlikte ekran karşısında geçirdikleri süre ve tek başlarına ekran karşısında geçirdikleri sürelere ilişkin yanıtlar ise Şekil 3 ve 4'te gösterilmiştir;



Şekil 3. Çocukların aileleri ile ekran karşısında geçirdikleri süre

Şekil 3. incelendiğinde; çocukların 44'ünün (%43.6) 30 dakika- 1 saat arası; 36'sının (%35.6) 1.5-2 saat arası; 12'sinin (%11.9) 2.5- 3 saat arası ve 7'sinin (%6.9) 4 saat ve üzeri aile ile birlikte ekran karşısında zaman geçirdiği görülmektedir. Çocukların 2'sinin (%2.0) ise dijital araç kullanım süresi boyunca aile ile birlikte ekran karşısında hiç zaman geçirmediği görülmektedir.



Şekil 4. Çocukların tek başına ekran karşısında geçirdikleri süre

Çocukların dijital araç kullandığı süre boyunca tek başlarına ekran karşısında geçirdikleri sürelere ilişkin bilgiler ise Şekil 4'te verilmiştir. Bu bağlamda çocukların 43'ünün (%42.6) 30 dakika- 1 saat arası; 43'ünün (%42.6) 1.5- 2 saat arası; 9'unun (%8.9) ise 3 saat ve üzerinde tek başına ekran karşısında zaman geçirdiği görülmektedir. Çocuklardan 6'sının (%5.9) ise ekran karşsında hiçbir zaman tek başlarına zaman geçirmedikleri görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların evlerinde sahip oldukları dijital ekranlı medya araçları ve kullanım durumlarına ilişkin betimleyici bu bulguların ardından tablo 23.1. ile tablo 32.2. arasında çocukların bu özelliklerine göre problemli medya kullanımları ve sosyal becerilerindeki farklılaşmalar ele alınmıştır.

Tablo 23.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Sahip Olunan Dijital Araç Sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Dijital Araç Sayısı	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	3 ve altı	26	53.19	22.99
	4-6 arası	57	51.17	20.53
	7 ve üzeri	18	51.55	18.24

Tablo 23.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının evlerinde bulunan dijital ekrana sahip araç sayısına göre 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$=53.19; ss=22.99), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$=51.17; ss=20.53) ve 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =51.55; ss=18.24) olduğu görülmektedir.

Tablo 23.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Dijital Ekranlı Araç Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	73.56	2	36.78	.085	.919
	G.İçi	42496.72	98	433.64		
	Toplam	42570.29	100			

p>.05

Tablo 23.2.'ye göre sahip olunan dijital ekranlı araç sayısı değişkenine göre problemli medya kullanım durumu incelendiğinde; sahip olunan dijital ekranlı araç sayısının problemli medya kullanımı üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı ($F_{(2\text{-}98)}$ = .085; p> .05) sonucuna ulaşılmıştır. Yani evde bulunan dijital ekrana sahip araç sayısının çocukların problemli medya kullanım durumunu farklılaştırmadığı söylenebilir.

Tablo 24.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Ekranlı Araç Sayısı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Dijital Araç Sayısı	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	3 ve altı	26	52.11	10.25
	4-6 arası	57	53.38	12.42
	7 ve üzeri	18	54.83	11.56
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	3 ve altı	26	32.03	6.58
	4-6 arası	57	34.35	6.44
	7 ve üzeri	18	33.27	8.77
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	3 ve altı	26	30.30	6.78
	4-6 arası	57	33.59	7.41
	7 ve üzeri	18	30.33	9.98
Sözel Açıklama Becerileri	3 ve altı	26	24.00	4.81
	4-6 arası	57	24.91	5.25
	7 ve üzeri	18	26.00	5.84
Kendini Kontol Etme Becerileri	3 ve altı	26	12.07	2.88
	4-6 arası	57	13.21	3.33
	7 ve üzeri	18	11.88	3.49
Amaç Oluştırma Becerileri	3 ve altı	26	9.88	2.47
	4-6 arası	57	10.57	2.61
	7 ve üzeri	18	9.94	2.38
Dinleme Becerileri	3 ve altı	26	18.23	4.12
	4-6 arası	57	19.35	3.70
	7 ve üzeri	18	18.55	3.91
Görevleri Tamamlama Becerileri	3 ve altı	26	11.42	2.61
	4-6 arası	57	12.05	2.11
	7 ve üzeri	18	11.11	2.47
Sonuçları Kabul Etme Becerisi	3 ve altı	26	13.84	2.63
	4-6 arası	57	14.84	2.84
	7 ve üzeri	18	11.88	2.74
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	3 ve altı	26	203.92	34.32
	4-6 arası	57	216.28	37.69
	7 ve üzeri	18	207.83	45.08

Araştırmaya dahil edilen çocukların evlerinde bulunan dijital araç sayısına göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =52.11; ss= 10.25), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =53.38; ss= 12.42), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =54.83; ss= 11.56) olduğu ; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutu** 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =32.03; ss= 6.58), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =34.35; ss= 6.44), 7 ve üzeri dijital araç ($\bar{x}$ =33.27; ss= 8.77)puan ortalamalarının olduğu ; **akran baskısı ile başa çıkma becerileri alt boyutu** 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =30.30; ss= 6.78), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =33.59; ss= 7.41), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =30.33; ss= 9.98) olduğu ; **sözel açıklama becerileri alt boyutu** 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =24.00; ss= 4.81), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =24.91; ss= 5.25), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =26.00; ss= 5.84)olduğu ; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =12.07; ss= 2.88), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =13.21; ss= 3.33), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.88; ss= 3.49)olduğu ; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.88; ss= 2.47), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =10.57; ss= 2.61), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =9.94; ss= 2.38) olduğu ; **dinleme becerileri alt boyutu** için 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =18.23; ss= 4.12), 4- 6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =19.35; ss= 3.70), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =18.55; ss= 3.91) olduğu ; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.42; ss= 2.61), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$=12.05; ss= 2.11), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.11; ss= 2.47)olduğu ; **sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =13.84; ss= 2.63), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =14.84; ss=2.84), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.88; ss= 2.74) olduğu görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre ise; 3 ve altı dijital araç puan ortalamaları ($\bar{x}$ =203.92; ss= 34.32), 4-6 arası dijital araç puan ortalamaları($\bar{x}$ =216.26; ss= 37.69), 7 ve üzeri dijital araç puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =207.83; ss= 45.08) olduğu görülmektedir.

Tablo 24.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Ekranlı Araç Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**	**Anlamlı Fark**
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	79.19	2	39.59	.286	.752	
	G.İçi	13552.66	98	138.29			
	Toplam	13631.86	100				
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	97.27	2	48.63	1.010	.368	
	G.İçi	4719.55	98	48.15			
	Toplam	4816.83	100				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	266.88	2	133.44	2.209	.115	
	G.İçi	5919.25	98	60.40			
	Toplam	6186.13	100				
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	42.76	2	21.38	.774	.464	
	G.İçi	2708.56	98	27.63			
	Toplam	2751.32	100				
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	36.76	2	18.38	1.737	.181	
	G.İçi	1037.09	98	10.58			
	Toplam	1073.86	100				
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	11.18	2	5.59	.868	.423	
	G.İçi	631.49	98	6.44			
	Toplam	642.67	100				
Dinleme Becerileri	G.Arası	25.32	2	12.66	.853	.429	
	G.İçi	1454.04	98	14.83			
	Toplam	1479.36	100				
Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası	15.27	2	7.63	1.425	.245	
	G.İçi	524.96	98	5.35			
	Toplam	540.23	100				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	G.Arası	120.90	2	60.45	7.849	**.001****	3 ve altı> 7 ve üzeri 4-6 arası> 7 ve üzeri
	G.İçi	754.74	98	7.701			
	Toplam	875.64	100				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası	3036.50	2	1518.25	1.036	.359	
	G.İçi	143563.85	98	1464.93			
	Toplam	146600.35	100				

Tablo 24.2.'ye göre sahip olunan dijital ekranlı araç sayısı değişkenine göre sosyal beceri ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde; sahip olunan dijital ekranlı araç sayısının yalnızca sonuçları kabul etme becerisi üzerinde anlamlı bir farka yol açtığı ($F_{(2-98)} = 7.849$, $p<.05$), ölçek geneli ve diğer alt boyutlarda ise herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçları kabul etme becerisi bakımından bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Post Hoc testleri uygulanmıştır. Bu bağlamda dijital ekranlı araç sayısına göre evlerinde 3 ve altı dijital ekranlı araç bulunanlar ile 7 ve üzeri dijital araç bulunanlar arasında **3 ve altı dijital ekranlı araç** (.024) bulunanlar lehine; 4-6 arası dijital araç bulunanlar ile 7 ve üzeri dijital araç bulunanlar arasında **4-6 arası dijital ekranlı ara**ç (.000) bulunanlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani evde bulunan dijital ekrana sahip araç sayısının çocukların yalnızca sonuçları kabul etme becerisini farklılaştırdığı; bu araçların sayısının azlığının da sonuçları kabul etme becerisi bakımından farklılık yarattığı söylenebilir.

Tablo 25. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Çocukların Dijital Araca Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

					T Testi		
Puan	**Dijital Araca Sahip Olma**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**T**	**Sd**	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	Evet	61	51.65	20.09	-.064	99	.949
	Hayır	40	51.92	21.69			

Çocukların dijital ekranlı bir araca sahip olma durumlarına göre problemli medya kullanım durumu incelendiğinde; dijital ekranlı bir araca sahip olma durumunun problemli medya kullanımı üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı (t= .-.064; p> .05) sonucuna ulaşılmıştır. Yani çocukların dijital ekranlı bir aracının olup olmaması çocukların problemli medya kullanım durumunu farklılaştırmamaktadır.

Tablo 26. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Araca Sahip Olma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Dijital Araca Sahip Olma	N	$\overline{X}$	Ss	t Testi			
					T	Sd	p	d
Kişiler Arası Beceriler	Evet	61	53.55	11.14	.254	99	.800	
	Hayır	40	52.95	12.57				
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Evet	61	34.00	7.09	.777	99	.439	
	Hayır	40	32.90	6.73				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Evet	61	32.44	8.36	.431	99	.667	
	Hayır	40	31.75	7.12				
Sözel Açıklama Becerileri	Evet	61	25.78	5.08	2.208	99	**.030***	**0.44**
	Hayır	40	23.47	5.23				
Kendini Kontol Etme Beceriileri	Evet	61	12.70	3.29	.082	99	.935	
	Hayır	40	12.65	3.29				
Amaç Oluştırma Becerileri	Evet	61	10.19	2.75	-.441	99	.660	
	Hayır	40	10.42	2.18				
Dinleme Becerileri	Evet	61	18.96	3.91	.149	99	.882	
	Hayır	40	18.85	3.77				
Görevleri Tamamlama Becerileri	Evet	61	11.67	2.13	.269	99	.788	
	Hayır	40	11.80	2.61				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Evet	61	14.21	3.23	.643	99	.522	
	Hayır	40	13.82	2.50				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Evet	61	213.54	39.42	.629	99	.531	
	Hayır	40	208.62	36.77				

*p<.05

Çocukların dijital ekranlı bir araca sahip olma durumlarına göre sosyal beceri ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde; dijital ekranlı bir araca sahip olma durumunun sözel açıklama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı (t= 2.208; p< .05); bu farklılığın ise dijital araca sahip olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığa ilişkin değişimin etki büyüklüğünü hesaplamak adına Cohen's d katsayısı incelenmiştir. İnceleme sonucunda 0.44 olarak hesaplanan değerin nispeten orta düzeye yakın bir değişim etki büyüklüğünü ifade ettiği görülmektedir. Yani çocukların dijital ekranlı bir araca sahip olmasının çocukların sözel açıklama becerilerini farklılaştırdığı söylenebilir.

Tablo 27.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Dijital Araç Kullanma Süresine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Günlük Süre	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	0-2 saat	37	46.62	18.05
	2-4 saat	45	50.35	18.62
	4-6 saat	14	62.00	17.87
	6-8 saat	5	73.80	40.18

Tablo 27.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının dijital ekranlı araç kullanma sürelerine göre 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =46.62 ss=18.05), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =50.35; ss=18.62) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =62.00; ss=17.87) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =73.80; ss=40.18) olduğu görülmektedir.

Tablo 27.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problemli Medya Kullanım Durumlarının Dijital Araç Kullanma Süresine Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**	**Anlamlı Fark**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	4962.48	3	1654.16	4.266	**.007***	4-6 saat>0-2 saat 6-8 saat>0-2 saat 6-8 saat>2-4 saat
	G.İçi	37607.81	97	387.70			
	Toplam	42570.29	100				

Tablo 27.2. incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımlarının dijital ekranlı araç kullanma süresine göre gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir ($F(3\text{-}97) = 4.266$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek adına Post-Hoc analizi yapılmıştır. Verilerin homojen dağılıp dağılmadığını görmek amacı ile öncelikle Levene testi ile dağılım incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda verilerin homojen dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p>.05$). Buna ilişkin gruplar arasındaki farkları görebilmek için LSD testi uygulanmıştır. Problemli medya kullanımına göre gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 4-6 saat arası zaman geçirenler ile 0-2 saat arası zaman geçirenler arasında **4-6 saat arası zaman geçirenler lehine** ; 6-8 saat arası zaman geçirenler ile 0-2 saat arası zaman geçirenler arasında **6-8 saat arası zaman geçirenler lehine**; 6-8 saat arası zaman geçirenler ile 2-4 saat arası zaman geçirenler arasında ise **6- 8 saat arası zaman geçirenler lehine** olduğu görülmektedir. Yani dijital araç kullanım süresinin artmasının çocukların problemli medya kullanımlarını da arttırdığı söylenebilir.

Tablo 28.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Araç Kullanma Süresi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Günlük Süre	**N**	**$\bar{X}$**	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	0-2 saat	37	55.70	14.07
	2-4 saat	45	51.75	10.13
	4-6 saat	14	54.21	9.99
	6-8 saat	5	47.20	6.45
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	0-2 saat	37	34.94	7.76
	2-4 saat	45	32.42	6.69
	4-6 saat	14	34.21	5.54
	6-8 saat	5	31.80	5.49
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	0-2 saat	37	33.43	9.36
	2-4 saat	45	30.28	7.05
	4-6 saat	14	33.71	4.30
	6-8 saat	5	35.40	8.59
Sözel Açıklama	0-2 saat	37	25.78	6.09
	2-4 saat	45	24.73	4.50
	4-6 saat	14	23.07	5.67
	6-8 saat	5	24.40	2.50
Kendini Kontrol Etme	0-2 saat	37	14.05	3.23
	2-4 saat	45	11.68	3.03
	4-6 saat	14	12.64	3.34
	6-8 saat	5	11.60	2.60
Amaç Oluşturma Becerileri	0-2 saat	37	11.05	2.80
	2-4 saat	45	9.84	2.27
	4-6 saat	14	9.71	2.49
	6-8 saat	5	10.20	1.92
Dinleme Becerileri	0-2 saat	37	20.21	4.21
	2-4 saat	45	17.97	3.55
	4-6 saat	14	18.42	3.00
	6-8 saat	5	19.20	3.89
Görevleri Tamamlama	0-2 saat	37	12.24	2.48
	2-4 saat	45	11.20	2.15
	4-6 saat	14	11.78	2.15
	6-8 saat	5	12.40	2.60
Sonuçları Kabul Etme Becerisi	0-2 saat	37	15.05	2.84
	2-4 saat	45	13.28	2.72
	4-6 saat	14	14.14	3.18
	6-8 saat	5	13.40	3.84
Sosyal Becerileri Değerlendirme	0-2 saat	37	222.48	44.35
	2-4 saat	45	203.20	35.03
	4-6 saat	14	211.92	29.61
	6-8 saat	5	205.60	25.61

Araştırmaya dahil edilen çocukların günlük dijital araç kullanma süresine göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =55.70 ss=14.07), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =51.75; ss=10.13) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =54.21; ss=9.99) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =47.20; ss=6.45) olduğu; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum**

sağlama becerileri alt boyutu 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =34.94 ss=7.76), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =32.42; ss=6.69) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =34.21; ss=5.54) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =31.80; ss=5.49) olduğu ; **akran baskısı ile başa çıkma becerileri alt boyutu** 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =33.43 ss=9.36), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =30.28; ss=7.05) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =33.71; ss=4.30) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$=35.40; ss=8.59) olduğu ; **sözel açıklama becerileri alt boyutu** 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =25.78 ss=6.09), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =24.73; ss=4.50) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =23.07; ss=5.67) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =24.40; ss=2.50) olduğu ; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =14.05 ss=3.23), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.68; ss=3.03) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =12.64; ss=3.34) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.60; ss=2.60) olduğu ; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.05 ss=2.80), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.84; ss=2.27) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.71; ss=2.49) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.20; ss=1.92) olduğu ; **dinleme becerileri alt boyutu** için 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =20.21 ss=4.21), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$=17.97; ss=3.55) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =18.42; ss=3.00) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =19.20; ss=3.89) olduğu ; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =12.24 ss=2.48), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.20; ss=2.15) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.78; ss=2.15) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.40; ss=2.60) olduğu ; **sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =15.05 ss=2.84), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =13.28; ss=2.72) , 4- 6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =14.14; ss=3.18) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.40; ss=3.84) olduğu görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre is 0-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =222.48; ss=44.35), 2-4 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =203.20; ss=35.03) , 4-6 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =211.92; ss=29.61) ve 6-8 saat arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =205.60; ss=25.61) olduğu görülmektedir.

Tablo 28.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dijital Araç Kullanma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**	**Anlamlı Fark**
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	518.66	3	172.88	1.279	.286	
	G.İçi	13113.19	97	135.18			
	Toplam	13631.86	100				
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	150.80	3	50.26	1.045	.376	
	G.İçi	4666.02	97	48.10			
	Toplam	4816.83	100				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	303.75	3	101.25	1.670	.179	
	G.İçi	5882.38	97	60.64			
	Toplam	6186.13	100				
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	78.12	3	26.04	.945	.422	
	G.İçi	2673.19	97	27.55			
	Toplam	2751.32	100				
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	119.91	3	39.97	4.064	**.009***	0-2 saat> 2-4 saat
	G.İçi	953.95	97	9.83			
	Toplam	1073.86	100				
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	35.21	3	11.73	1.874	.139	
	G.İçi	607.46	97	6.26			
	Toplam	642.67	100				
Dinleme Becerileri	G.Arası	105.89	3	35.29	2.493	.065	
	G.İçi	1373.47	97	14.16			
	Toplam	1479.36	100				
Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası	24.67	3	8.22	1.547	.207	
	G.İçi	515.56	97	5.31			
	Toplam	540.23	100				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	G.Arası	65.59	3	21.86	2.618	.055	
	G.İçi	810.05	97	8.35			
	Toplam	875.64	100				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası	7741.78	3	2580.59	1.803	.152	
	G.İçi	138858.57	97	1431.53			
	Toplam	146600.35	100				

Tablo 28.2. incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının yalnızca kendini kontrol etme becerileri bakımından dijital ekranlı araç kullanma süresine göre gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir ($F(3\text{-}97) = 4.064$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek adına Post-Hoc analizi yapılmış olup LSD testi uygulanmıştır. Kendini kontrol etme becerilerine göre gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 0-2 saat arası zaman geçirenler ile 2-4 saat arası zaman geçirenler arasında 0-2 saat arası zaman geçirenler lehine (.001) olduğu görülmektedir. Yani dijital araçlar ile daha az zaman geçiren çocukların kendini kontrol etme konusunda daha fazla zaman geçiren çocuklara göre daha yetkindir denilebilir.

Tablo 29.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Aile ile Ekran Karşısında Zaman Geçirme Durumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Birlikte Zaman Geçirme Süresi	**N**	$\overline{\overline{X}}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	30 dk-1 saat	44	53.56	24.82
	1.5-2 saat	36	49.88	16.28
	2.5-3 saat	12	54.16	20.99
	4 saat ve üzeri	7	51.57	11.78
	Hiçbir zaman	2	32.00	.00

Tablo 29.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının aileleri ile birlikte ekran karşısında zaman geçirme sürelerine göre 30 dk- 1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$=53.56 ss=24.82), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$=49.88; ss=16.28) , 2.5-3 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =54.16; ss=20.99), 4 saat ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =51.57; ss=11.78) ve hiçbir zaman birlikte zaman geçirmeyenlerin puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$ =32.00; ss=.00) olduğu görülmektedir.

Tablo 29.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Aile ile Ekran Karşısında Zaman Geçirme Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	1120.56	4	280.14	.649	.629
	G.İçi	41449.73	96	431.76		
	Toplam	42570.29	100			

Tablo 29.2.'ye göre aile ile ekran karşısında zaman geçirme durumlarına göre problemli medya kullanım durumu incelendiğinde; aile ile birlikte ekran karşısında zaman geçirme durumunun problemli medya kullanımı üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı ($F_{(4-96)}$ = .649; p> .05) sonucuna ulaşılmıştır. Yani dijital ekran kullanırken aile ile birlikte zaman geçirme durumunun çocukların problemli medya kullanım durumunu farklılaştırmadığı söylenebilir.

Tablo 30.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Aile ile Ekran Karşısında Zaman Geçirme Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Birlikte Zaman Geçirme Süresi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	30 dk-1 saat	2	43.00	1.41
	1.5-2 saat	44	54.97	14.01
	2.5-3 saat	36	51.33	10.07
	4 saat ve üzeri	12	52.75	7.52
	Hiçbir zaman	7	57.00	8.56
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	30 dk-1 saat	2	26.50	2.12
	1.5-2 saat	44	34.88	8.09
	2.5-3 saat	36	32.13	6.16
	4 saat ve üzeri	12	35.83	3.92
	Hiçbir zaman	7	30.71	4.57
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	30 dk-1 saat	2	23.00	2.82
	1.5-2 saat	44	33.20	8.85
	2.5-3 saat	36	30.86	7.63
	4 saat ve üzeri	12	35.25	4.07
	Hiçbir zaman	7	29.71	4.99
Sözel Açıklama	30 dk-1 saat	2	21.00	2.82
	1.5-2 saat	44	26.02	5.51
	2.5-3 saat	36	24.44	4.99
	4 saat ve üzeri	12	23.75	5.15
	Hiçbir zaman	7	22.85	4.63
Kendini Kontol Etme	30 dk-1 saat	2	10.50	.70
	1.5-2 saat	44	13.20	3.33
	2.5-3 saat	36	12.13	3.18
	4 saat ve üzeri	12	13.66	3.33
	Hiçbir zaman	7	11.14	3.07
Amaç Oluştırma Becerileri	30 dk-1 saat	2	8.50	.70
	1.5-2 saat	44	10.70	2.65
	2.5-3 saat	36	9.80	2.52
	4 saat ve üzeri	12	10.66	2.46
	Hiçbir zaman	7	10.00	2.00
Dinleme Becerileri	30 dk-1 saat	2	17.00	2.82
	1.5-2 saat	44	19.77	3.82
	2.5-3 saat	36	18.11	3.79
	4 saat ve üzeri	12	19.83	3.12
	Hiçbir zaman	7	16.71	4.53
Görevleri Tamamlama	30 dk-1 saat	2	10.50	2.12
	1.5-2 saat	44	11.84	2.32
	2.5-3 saat	36	11.30	2.26
	4 saat ve üzeri	12	13.08	1.72
	Hiçbir zaman	7	11.14	3.07
Sonuçları Kabul Etme Becerisi	30 dk-1 saat	2	14.00	2.82
	1.5-2 saat	44	14.04	2.97
	2.5-3 saat	36	13.38	3.09
	4 saat ve üzeri	12	16.50	2.15
	Hiçbir zaman	7	13.42	1.39
Sosyal Becerileri Değerlendirme	30 dk-1 saat	2	174.00	11.31
	1.5-2 saat	44	218.65	44.22
	2.5-3 saat	36	203.52	34.43
	4 saat ve üzeri	12	221.33	24.27
	Hiçbir zaman	7	202.71	29.85

Araştırmaya dahil edilen çocukların aile ile ekran karşısında zaman geçirme durumlarına göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =43.00; ss=1.41), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =54.97; ss=14.01) , 2.5-3 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =51.33; ss=10.07), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =52.75; ss= 7.52) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =57.00; ss=8.56) olduğu; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutu** 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =26.50; ss= 2.12), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =34.88; ss=8.09) , 2.5-3 saat saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =32.13; ss= 6.16), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =35.83; ss=3.92) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =30.71; ss=4.57) olduğu; **akran baskısı ile başa çıkma becerileri alt boyutu** 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =23.00; ss=2.82), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =33.20; ss=8.85) , 2.5-3 saat saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =30.86; ss=7.63), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =35.25; ss=4.07) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =29.71; ss=4.99) olduğu; **sözel açıklama becerileri alt boyutu** 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =21.00; ss=2.82), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =26.02; ss=5.51) , 2.5-3 saat saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =24.44; ss=4.99), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =23.75; ss=5.15) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =22.85; ss= 4.63) olduğu; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ ==10.50; ss= .70), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =13.20; ss=3.33) , 2.5-3 saat saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =12.13; ss=3.18), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.66; ss=3.33) ve hiçbir zaman puan ortalamaları($\bar{x}$ =11.14; ss=3.07) olduğu; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =8.50; ss=.70), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.70; ss=2.65) , 2.5-3 saat saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.80; ss=2.52), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.66; ss=2.46) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.00; ss=2.00) olduğu; **dinleme becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =17.00; ss=2.82), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =19.77; ss=3.82) , 2.5-3 saat saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =18.11; ss= 3.79), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =19.83; ss=3.12) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =16.71; ss=4.53) olduğu; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.50; ss=2.12), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.84; ss=2.32) , 2.5-3 saat saat arası puan

ortalamaları (x̄ =11.30; ss= 2.26), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının (x̄ =13.08; ss=1.72) ve hiçbir zaman puan ortalamaları (x̄ =11.14; ss=3.07) olduğu; **sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları (x̄ =14.00; ss=2.82), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları (x̄ =14.04; ss=2.97) , 2.5-3 saat saat arası puan ortalamaları (x̄ =13.38; ss= 3.09), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının (x̄ =16.50; ss=2.15) ve hiçbir zaman puan ortalamaları (x̄ =13.42; ss=1.39) olduğu görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre ise 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları (x̄ =174.00; ss=11.31), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları (x̄ =218.65; ss=44.22) , 2.5-3 saat saat arası puan ortalamaları (x̄ =203.52; ss=34.43), 4 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının (x̄ =221.33; ss=24.27) ve hiçbir zaman puan ortalamaları (x̄ =202.71; ss=29.85) olduğu görülmektedir.

Tablo 30.2. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Aile ile Ekran Karşısında Zaman Geçirme Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	p	Anlamlı Fark
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	574.63	4	143.65	1.056	.383	
	G.İçi	13057.22	96	136.01			
	Toplam	13631.86	100				
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	368.49	4	92.12	1.988	.104	
	G.İçi	4448.33	96	46.33			
	Toplam	4816.83	100				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	432.99	4	108.24	1.806	.134	
	G.İçi	5753.14	96	59.92			
	Toplam	6186.13	100				
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	138.35	4	34.58	1.271	.287	
	G.İçi	2612.97	96	27.21			
	Toplam	2751.32	100				
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	60.37	4	15.09	1.430	.230	
	G.İçi	1013.48	96	10.55			
	Toplam	1073.86	100				
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	24.70	4	6.17	.960	.433	
	G.İçi	617.96	96	6.43			
	Toplam	642.67	100				
Dinleme Becerileri	G.Arası	106.98	4	26.74	1.871	.122	
	G.İçi	1372.37	96	14.29			
	Toplam	1479.36	100				

Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası G.İçi Toplam	34.43 505.79 540.23	4 96 100	8.61 5.26	1.634	.172	
Sonuçları Kabul EtmeBecerileri	G.Arası G.İçi Toplam	90.46 785.17 875.64	4 96 100	22.61 8.17	2.765	**.032***	4 saat ve üzeri> 1.5-2 saat 4 saat ve üzeri> 2.5-3 saat 4 saat ve üzeri>hiçbir zaman
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası G.İçi Toplam	9055.40 137544.95 146600.35	4 96 100	2263.85 1432.76	1.580	.186	

Tablo 30.2. incelendiğinde dijital ekranlı araç kullanırken aile ile birlikte zaman geçirme durumuna göre; okul öncesi dönem çocuklarının yalnızca sonuçları kabul etme becerileri bakımından gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-96)} = 2.765$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek adına Post-Hoc analizi yapılmıştır. Sonuçları kabul etme becerilerine göre gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.5-2 saat arası zaman geçirenler ile 4 saat ve üzeri zaman geçirenler arasında **4 saat ve üzeri zaman geçirenler lehine** (.010) olduğu; 2.5-3 saat arası zaman geçirenler ile 4 saat ve üzeri zaman geçirenler arasında **4 saat ve üzeri zaman geçirenler lehine** (.002) olduğu; hiçbir zaman birlikte zaman geçirmeyenler ile 4 saat ve üzeri zaman geçirenler arasında **4 saat ve üzeri zaman geçirenler lehine** (.026) olduğu görülmektedir. Yani dijital ekranlı araç kullanırken aile ile birlikte 4 saat ve üzerinde zaman geçiren çocukların hiçbir zaman ya da 4 saatten az zaman geçirenlere göre sonuçları kabul etme becerisi bakımından daha yetkin oldukları söylenebilir.

Tablo 31.1. Çocukların Problemli Medya Kullanımlarının Çocukların Tek Başına Ekran Karşısında Zaman Geçirme Durumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Tek Başına Zaman Geçirme Süresi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	30 dk-1 saat	43	46.60	18.34
	1.5-2 saat	43	52.51	13.41
	3 saat ve üzeri	9	77.22	38.05
	Hiçbir zaman	6	45.16	20.13

Tablo 31.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların problemli medya kullanımlarının tek başına ekran karşısında zaman geçirme sürelerine göre 30

dk- 1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$=46.60 ss=18.34), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =52.51; ss=13.41) , 3 saat ve üzeri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=77.22; ss=38.05) ve hiçbir zaman tek başına zaman geçirmeyenlerin puan ortalamalarının ise ($\bar{x}$=45.16; ss=20.13) olduğu görülmektedir.

Tablo 31.2. Çocukların Problemli Medya Kullanım Durumlarının Çocukların Tek Başına Ekran Karşısında Zaman Geçirme Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**	**Anlamlı Fark**
Problemli Medya Kullanımı Ölçek Toplamı	G.Arası	7262.88	3	2420.96	6.651	**.000***	3 saat ve üzeri> Hiç kullanmaz (.002) 3 saat ve üzeri> 30 dk-1 saat (.000) 3 saat ve üzeri> 1.5-2 saat (.001)
	G.İçi	35307.41	97	363.99			
	Toplam	42570.29	100				

Tablo 31.2'ye göre çocukların tek başına ekran karşısında zaman geçirme durumlarına göre problemli medya kullanım durumu incelendiğinde; tek başına ekran karşısında zaman geçirme durumunun problemli medya kullanımı üzerinde anlamlı bir farka yol açtığı ($F_{(3\text{-}97)} = 6.651$; $p < .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek adına Post-Hoc analizi yapılmıştır. Verilerin homojen dağılıp dağılmadığını görmek amacı ile öncelikle Levene testi ile dağılım incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda verilerin homojen dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p>.05$). Buna ilişkin gruplar arasındaki farkları görebilmek için LSD testi uygulanmıştır. Problemli medya kullanımına göre gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 3 saat ve üzeri zaman geçirenler ile hiç tek başına zaman geçirmeyenler arasında **3 saat ve üzeri zaman geçirenler lehine**; 3 saat ve üzeri zaman geçirenler ile 30 dk- 1 saat arasında tek başına zaman geçirenler arasında **3 saat ve üzeri zaman geçirenler lehine**; 3 saat ve üzeri zaman geçirenler ile 1.5-2 saat arası zaman geçirenler arasında ise **3 saat ve üzeri zaman geçirenler lehine** olduğu görülmektedir. Yani dijital ekran kullanırken çocukların tek başına uzun süre kalması durumunun problemli medya kullanımı bakımından farklılıklar yarattığı söylenebilir.

Tablo 32.1. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Tek Başına Zaman Geçirme Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Günlük Süre	**N**	X	**Ss**
Kişiler Arası Beceriler	Hiç kullanmaz	6	47.16	12.36
	30 dk-1 saat	43	56.37	12.30
	1.5-2 saat	43	52.55	10.66
	3 saat ve üzeri	9	46.44	9.00
Kızgınlık Dav. Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Hiç kullanmaz	6	32.33	6.50
	30 dk-1 saat	43	34.39	7.76
	1.5-2 saat	43	32.95	6.17
	3 saat ve üzeri	9	33.33	7.21
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Hiç kullanmaz	6	30.16	9.32
	30 dk-1 saat	43	32.55	8.54
	1.5-2 saat	43	31.86	7.16
	3 saat ve üzeri	9	33.11	7.75
Sözel Açıklama	Hiç kullanmaz	6	19.66	7.99
	30 dk-1 saat	43	26.20	4.97
	1.5-2 saat	43	24.09	4.87
	3 saat ve üzeri	9	25.66	3.87
Kendini Kontrol Etme	Hiç kullanmaz	6	10.50	4.23
	30 dk-1 saat	43	13.18	3.15
	1.5-2 saat	43	12.90	3.30
	3 saat ve üzeri	9	10.66	1.87
Amaç Oluşturma Becerileri	Hiç kullanmaz	6	9.66	2.87
	30 dk-1 saat	43	10.79	2.52
	1.5-2 saat	43	10.04	2.56
	3 saat ve üzeri	9	9.44	2.12
Dinleme Becerileri	Hiç kullanmaz	6	16.00	5.47
	30 dk-1 saat	43	19.93	3.75
	1.5-2 saat	43	18.41	3.72
	3 saat ve üzeri	9	18.44	2.45
Görevleri Tamamlama	Hiç kullanmaz	6	10.83	3.25
	30 dk-1 saat	43	11.90	2.22
	1.5-2 saat	43	11.58	2.47
	3 saat ve üzeri	9	12.11	1.36
Sonuçları Kabul Etme Becerisi	Hiç kullanmaz	6	15.83	2.85
	30 dk-1 saat	43	14.20	2.89
	1.5-2 saat	43	13.76	3.06
	3 saat ve üzeri	9	13.55	2.74
Sosyal Becerileri Değerlendirme	Hiç kullanmaz	6	192.16	46.56
	30 dk-1 saat	43	219.55	40.60
	1.5-2 saat	43	208.18	35.89
	3 saat ve üzeri	9	202.77	27.90

Araştırmaya dahil edilen çocukların aile ile ekran karşısında zaman geçirme durumlarına göre **kişiler arası beceriler alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =47.16; ss=12.36), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =56.37; ss=12.30) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =52.55; ss=10.66) ve hiçbir

zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =46.44; ss= 9.00) olduğu; **kızgınlık davranışları kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =32.33; ss=6.50), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =34.39;ss=7.76) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =32.95; ss=6.17) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =33.33; ss=7.21) olduğu; **akran baskısı ile başa çıkma becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =30.16; ss=9.32), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =32.55; ss=8.54) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =31.86; ss= 7.16) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =33.11; ss=7.75) olduğu; **sözel açıklama becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =19.66; ss=7.99)1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =26.20; ss=4.97) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =24.09;ss=4.87) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =25.66; ss=3.87) olduğu; **kendini kontrol etme becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.50; ss=4.23), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =13.18; ss=3.15) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12.90; ss=3.30) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.66;ss=1.87) olduğu; **amaç oluşturma becerileri alt boyutu** puanlarına göre 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.66; ss=2.87), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.79; ss=2.52) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =10.04; ss= 2.56) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =9.44; ss=2.12) olduğu; **dinleme becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =16.00; ss=5.47), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =19.93; ss=3.75) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =18.41; ss=3.72) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =18.44; ss=2.45) olduğu; **görevleri tamamlama becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =10.83; ss=3.25), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =11.90; ss=2.22) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11.58; ss=2.47) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =12.11; ss=1.36) olduğu; **sonuçları kabul etme becerileri alt boyutu** için 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =15.83;ss=2.85), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =14.20; ss=2.89) , 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =13.76; ss=3.06) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =13.55; ss=2.74) olduğu görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına göre ise 30 dk-1 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =192.16; ss=46.56), 1.5-2 saat arası puan ortalamaları ($\bar{x}$ =219.55; ss=40.60), 3 saat ve üzeri arası puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =208.18; ss=35.89) ve hiçbir zaman puan ortalamaları ($\bar{x}$ =202.77; ss=27.90) olduğu görülmektedir.

Tablo 32.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Tek Başına Ekran Karşısında Zaman Geçirme Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Puan	**Var. K.**	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	**p**	**Anlamlı Fark**
Kişiler Arası Beceriler	G.Arası	1078.15	3	359.38	2.777	**.045***	30 dk-1saat arası> 3 saat ve üzeri
	G.İçi	12553.70	97	129.42			
	Toplam	13631.86	100				
Kızgınlık Davranışları Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	G.Arası	55.31	3	18.43	.376	.771	
	G.İçi	4761.51	97	49.08			
	Toplam	4816.83	100				
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	G.Arası	42.64	3	14.21	.224	.879	
	G.İçi	6143.49	97	63.33			
	Toplam	6186.13	100				
Sözel Açıklama Becerileri	G.Arası	271.24	3	90.41	3.536	**.018***	30 dk-1 saat> hiçbir zaman 3 saat ve üzeri> hiçbir zaman
	G.İçi	2480.07	97	25.56			
	Toplam	2751.32	100				
Kendini Kontrol Etme Becerileri	G.Arası	78.22	3	26.07	2.540	.061	
	G.İçi	995.64	97	10.26			
	Toplam	1073.86	100				
Amaç Oluşturma Becerileri	G.Arası	22.09	3	7.36	1.151	.333	
	G.İçi	620.57	97	6.39			
	Toplam	642.67	100				
Dinleme Becerileri	G.Arası	107.88	3	35.96	2.544	.061	
	G.İçi	1371.47	97	14.13			
	Toplam	1479.36	100				
Görevleri Tamamlama Becerileri	G.Arası	8.42	3	2.80	.512	.675	
	G.İçi	531.81	97	5.48			
	Toplam	540.23	100				
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	G.Arası	25.79	3	8.59	.981	.405	
	G.İçi	849.84	97	8.76			
	Toplam	875.64	100				
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	G.Arası	6190.85	3	2063.61	1.426	.240	
	G.İçi	140409.50	97	1447.52			
	Toplam	146600.35	100				

*p<.05

Tablo 32.2.'ye göre çocukların tek başına ekran karşısında zaman geçirme durumlarına göre sosyal becerileri incelendiğinde; tek başına ekran karşısında zaman geçirme durumunun kişiler arası ilişkiler ($F_{(3-97)} = 2.777$; $p < .05$) ve sözel açıklama alt boyutunda ($F_{(3-97)} = 3.536$; $p < .05$) anlamlı bir farka yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek adına Post-Hoc analizi yapılmıştır. Verilerin homojen dağılıp dağılmadığını görmek amacı ile öncelikle Levene testi ile

dağılım incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda verilerin homojen dağılım gösterdiği saptanmıştır (p>.05). Buna ilişkin gruplar arasındaki farkları görebilmek için LSD testi uygulanmıştır. Kişiler arası beceriler alt boyutuna göre gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 3 saat ve üzeri zaman geçirenler ile 30 dk- 1 saat tek başına zaman geçirenler arasında **30 dk- 1 saat zaman geçirenler lehine** (.019) olduğu; sözel açıklama alt boyutunda ise hiçbir zaman tek kullanmayanlar ile 30 dk- 1 saat tek başına zaman geçirenler arasında **30 dk- 1 saat zaman geçirenler lehine** (.004); 3 saat ve üzeri tek kullananlar ile hiç kullanmayanlar arasında ise **3 saat ve üzeri tek kullananlar** lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen mevcut araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan çocukların problemli medya kullanımlarının ölçme aracından alınabilecek orta puanın altında olduğu; çocukların sosyal becerilerinin ise yine ölçme aracından alınabilecek orta puan değerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın amacına yönelik olarak yapılan değerlendirmeler neticesinde çocukların problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasında olumsuz yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, çocukların problemli medya kullanımları arttıkça, kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama, amaç oluşturma, kendini kontrol etme gibi sosyal becerilerdeki yetkinliklerinin azaldığı görülmektedir. Bu bulgular, ekranla vakit geçirme süresinin tavır/davranış bozukluğu ve hiperaktivite/dikkat eksikliği ile olumlu yönde, prososyal davranışlar ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu gözlemleyen Poulain, Ludwig, Hiemisch, Hilbert ve Kiess (2019) ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, yapılan regresyon analizi sonucunda problemli medya kullanımının sosyal becerilerin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, yine problemli akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkideki yordayıcı rolünü inceleyen Przepiorka, Blachnio, Cudo ve Kot'un (2021) bulguları ile paralellik göstermektedir. Mevcut araştırmada nispeten düşük oranda problemli medya kullanımı ve nispeten yüksek oranda sosyal beceri sahibi olan çocukların dahi problemli medya kullanımlarının sosyal becerilerini yordadığı anlaşılmıştır. Bu durumun problemli medya kullanımı daha fazla olan çocuklar için ya da sosyal becerileri daha düşük olan çocuklar için daha çarpıcı olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla çocukların sosyal becerileri yüksek olsa dahi problemli medya kullanım davranışlarının onların sosyal gelişimleri üzerinde negatif etkilerinin olabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ile erkek çocukların kız çocuklara göre problemli medya kullanımının daha fazla olmasıdır. Bu bulgu, literatürde problemli medya kullanım miktarını ve örüntülerinin cinsiyete göre farklılaştığını gösteren pek çok araştırma sonucunu desteklemektedir. Örneğin, Alman çocuklardaki problemli medya kullanımı örüntüleri ile uyku bozukluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen Lange ve arkadaşları (2017) oyun ve internet kullanımı yüksek olan erkek çocukların ve müzik

dinleyen kız çocuklarının uyku bozukluğu yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer biçimde, erkeklerin problemli internet kullanımının kız çocuk ve kadınlara göre daha yüksek olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur (Li, Hou, Yang, Jian ve Wang, 2019; El Asam, Samara ve Terry, 2019).

Mevcut araştırmanın alt amaçları ile uyumlu olarak yapılan incelemelerden elde edilen bir diğer sonuca göre kız çocukların sosyal beceriler alanında erkek çocuklara göre daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, 3-6 yaş arasındaki çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarını inceleyen LaFreniere, Dumas ve Jean (1996) ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar, erkek çocukların öfke ve saldırganlık konusunda daha yüksek, sosyal yetkinlik boyutunda ise önemli derecede daha düşük puanlar aldığını kaydederken, kaygı ve içine kapanıklık konusunda cinsiyetten kaynaklı herhangi bir fark gözlemlememiştir. Benzer biçimde, çocukların sosyal yetkinlikleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Asik-Ozturk, Acar ve Ahmetoglu (2019) kız çocukların oyun sırasında erkek çocuklara göre daha olumlu akran etkileşimlerine girdiklerini belirtmiştir. Anme ve ark. (2010) 18, 30 ve 40 aylık çocukları boylamsal olarak incelemiş ve kızların her bir zaman noktasında sosyal beceriler bakımından erkeklerden daha yüksek puan aldığını bildirmiştir. Başka bir araştırmada ise erken dönemde kızların sosyal beceriler bakımından sağladığı bu avantajın altıncı sınıfa kadar devam ettiğini gözlemlemiştir (Hajovsky, Caemmerer ve Mason, 2022). Buna göre kızların erkeklere göre sosyal beceriler konusunda daha yetkin olabileceği söylenebilir.

Araştırmada çocukların sosyal becerileri yaş değişkenine göre incelendiğinde ise, çocukların sosyal beceri puanlarının Görevleri Tamamlama ve Sonuçları Kabul Etme alt boyutları dışında yaşa göre farklılaşmadığı; ancak 48-59 aylık çocukların görev tamamlama ve sonuçları kabul etme konusunda 60-72 aylık çocuklara göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Sosyal becerilerin yaş ile birlikte gelişmesi beklendiği için (Brownell, 1990) bu sonuç, literatürdeki pek çok araştırma sonucu ile çelişmektedir. Örneğin Walker (2005) 3- 4 ve 4-5 yaş grubundaki çocukların akranlarıyla olan sosyal yetkinliklerinde cinsiyetin rolünü incelediği araştırmasında, 4-5 yaş grubundaki çocukların prososyal davranışlarının 3-4 yaşındaki gruptan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Sosyal becerilerle ilgili olarak yaşa bağımlı olarak gelişimsel bir örüntü izleyen Zihin Kuramı, çocukların kişilerarası sosyal becerilerinde

son derece önemli bir yere sahiptir. Örneğin, çocuklar sırasıyla karşısındakinin farklı isteklerini, farklı inançlarını, gördüğü şey konusunda bilgi sahibi olduğunu, yanlış inançlarını, gizlediği duyguları ve iğneleme yaptığını gelişimsel bir aşamayla kavrayabilmektedir (Peterson, Wellman ve Slaughter, 2012). Yani, çocukların karşısındakinin zihninde neler olup bittiğini anlamak için farklı anlayış biçimlerini geliştirmesi ve zihinsel olarak olgunlaşması gerekmektedir. Dolayısıyla, çocukların olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ve sosyal becerilerini geliştirebilmesi için diğerlerinin niyetlerini, inançlarını ve isteklerini anlayabilmesi ve davranışlarını bu doğrultuda planlayabilmesi gerekir. Sosyal becerilerin bir diğer bileşeni olarak çocukların sosyal ilişkilerinde kendi davranış ve duygularını düzenleyebilmesi gerekmektedir. Öz düzenleme hem çevresel imkanlar hem de beyindeki nöral sistemlerin olgunlaşması ile erken çocukluktan ergenliğe kadar süren bir gelişimsel süreç izlemektedir (McClelland, Cameron ve Dahlgren, 2019). Bu noktada, çalışma grubundaki 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerde 48-59 aylık çocuklardan daha düşük bir performans sergilemesi alan yazınla ters düşen bir sonuçtur. Bu durumun araştırmaya katılan çocukların sınırlı sayıda olması nedeniyle kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla çocukların yaşları ve sosyal becerileri hakkındaki değişimin daha büyük gruplarla incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada ele alınan bir başka alt amaç gereği problemli medya kullanımının yaş ile ilişkisi incelendiğinde ise çocukların problemli medya kullanımının yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada literatürde yaşla ilgili farklı araştırma sonuçlarının elde edildiği görülmektedir. Örneğin Eales, Gillespie, Alstat, Ferguson ve Carlson (2021), beş yaş ve üstü çocuklar için problemli medya kullanımının hızlı bir artış gösterdiğini ve bu çocukların yaşça daha küçük çocuklara göre problemli medya kullanımını nedeniyle daha fazla zorluk yaşayacağını belirtmektedir. Diğer yandan, problemli medya kullanımı ve yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen Wartberg, Thomasius ve Paschke (2021) yaşça daha küçük çocukların problemli medya kullanımı nedeniyle dürtü kontrolü, hedef odaklı davranış konusunda daha fazla problem yaşayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yaşa bağlı olarak çocukların problemli medya kullanımlarının değişimi farklılıklar göstermektedir. Bu durum çocukların problemli medya kullanımında yaşlarındaki değişime bağlı olarak oto kontrollerindeki değişimden mi yoksa ailenin denetiminden ve tutumundan mı

kaynaklandığına dair daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi dönemdeki çocukların problemli medya kullanımlarının kardeş sayısına göre değişmediği gözlemlenmiştir. Diğer yandan, çocukların sosyal beceri alt boyutlarından kendini kontrol etme, amaç oluşturma ve dinleme becerileri için kardeş sayısı fazla olan çocukların bu alt boyutlarda anlamlı derecede yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar, kardeşlerin çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, Mushtaq ve arkadaşları (2011), daha az kardeşe sahip çocukların sağlıksız beslenme alışkanlıkları ve hareketsiz bir yaşam tarzı ile önemli derecede ilişkili olduğunu belirtirken; Datar (2017) daha fazla kardeşe sahip olan çocukların obeziteye yakalanma riskinin daha düşük olduğunu ve daha az televizyon izlediğini gözlemlemiştir. Ayrıca, en az bir kardeşe sahip çocukların tek çocuklara göre sosyal ve kişilerarası becerilerde daha az problem yaşadığı görülmektedir (Downey ve Condron, 2004). Bu sonuçlar, kardeş sayısı fazla olan evlerde çocukların medya kullanımı dışında fiziksel ya da sosyal oyun gibi aktivitelerle daha fazla zaman geçirme imkanına sahip olduğunu akla getirmektedir. Dolayısıyla kardeş sayısının sosyal beceriler ile problemli medya kullanımı ilişkisindeki düzenleyici ya da aracı rolünün incelendiği modeller oluşturulmasının aralarındaki ilişkiyi daha iyi anlamada yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, çocukların problemli medya kullanımlarının okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılaşmamasıdır. Bunun sebebi, problemli medya kullanımı ile ilgili diğer faktörlerin oynadığı rol olabilir. Örneğin, pandemi sürecinde çocukların ekrana daha fazla maruz kalmaları (Eales ve ark., 2021), ebeveynlerin çocuklara tablet ve telefon vermeyi bir başa çıkma stratejisi olarak görmesi (Plowman ve McPake, 2013), özellikle çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal ortamın medya kullanımı dışında sunduğu imkanlar (Hurwitz, 2002), ebeveynlerin medya ile ilgili görüşleri (Nikkel ve Schols, 2015) gibi değişkenler çocukların problemli medya kullanımı üzerinde okula devam etme süresinden bağımsız ya da daha büyük bir etki yaratmış olabilir. Bununla birlikte mevcut araştırmanın katılımcısı olan çocukların problemli medya kullanım davranışlarının da hali hazırda düşük düzeyde olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla düşük orandaki bu

kullanımda okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin yansıması görülememiş olabilir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal becerileri ile okula devam süresi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise karışık sonuçların elde edildiği görülmektedir. Okula devam etme süresi 2 yıl olan çocukların sözel açıklama becerilerinin okuldaki ilk yılı olan ve okula üç yıldır devam eden çocuklardan daha üst düzey olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kendini kontrol etme ve amaç oluşturma becerilerinde yine iki yıl devam edenlerin üç yıl devam eden çocuklardan daha yüksek puan alması ya da görevleri tamamlama ve dinleme becerilerinde okuldaki ilk yılı olan çocukların üç yıl devam edenlerden, iki yıl devam edenlerin ise üç yıl devam edenlerden daha yüksek puan alması çarpıcı sonuçlardır. Araştırmanın çalışma grubunun özellikleri ile birlikte düşünüldüğünde okul öncesi eğitim kurumuna üç yıl devam eden çocuk sayısının daha az olmasının bu durumda önemli bir usur olabileceği ön görülmektedir. Sosyal becerilerin diğer alt boyutlarında çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam sürelerine göre farklılık oluşmaması ise kurumların dinamikleri olarak öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk etkileşimlerini içeren sınıf dinamikleri hakkında düşündürücüdür. Mevcut araştırma koşullarında çocukların hali hazırda sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu unutulmamakla birlikte sosyal beceriler özelinde okul öncesi eğitim süreçlerindeki dinamiklere yönelik çalışmaların yapılabileceği ön görülmektedir.

Araştırma sonucunda çocukların problemli medya kullanımlarının anne ve baba öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki çeşitli araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Örneğin, Coyne ve ark. (2021) ebeveynlerin eğitim düzeyinin medya duygu düzenleme ile ilişkisini incelediği araştırmalarında, ebeveyn eğitim düzeyi daha yüksek olan çocukların medya duygu düzenleme konusunda daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Benzer biçimde, Levine ve ark. (2019) daha düşük ebeveyn eğitim düzeyinin çocuğun yalnız başına medya kullanarak geçirdiği zamanın bir yordayıcısı olduğunu ve eğitim düzeyi daha yüksek ebeveynlerin medya kullanırken çocuğu yalnız bırakmak yerine birlikte olmayı daha fazla tercih ettiğini belirlemiştir. McCloskey ve ark. (2018) ise eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin çocukların oyun oynaması için daha iyi yolların olduğuna inandığını, çocukların medya araçları ile daha fazla zaman geçirmelerini istemediğini tespit etmiştir. Ayrıca, öğrenim düzeyi daha düşük olan ebeveynlerin çocukla birlikte

medya kullanımlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, ebeveyn öğrenim düzeyinin, ebeveynin medya konusundaki görüşleri, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği gibi ebeveyn düzeyindeki diğer faktörlerle birlikte ele alınması ebeveyn öğrenim düzeyinin problemli medya kullanımı ile ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Çocukların sosyal becerilerinde ise sadece sözel açıklama becerileri alt boyutunda annesi lise ve lisans mezunu olan çocukların annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Benzer bir sonuç baba öğrenim durumunda da söz konusudur. Çocukların sadece sözel açıklama becerileri baba öğrenim durumuna göre babası lise ve lisans mezunu olanların lehine farklılaşmıştır. Bu sonuç literatürdeki araştırmaları kısmen desteklemektedir. Farklı sosyal sınıflara mensup ebeveynler kullandıkları dil, kitap okuma gibi çocukla birlikte yapılan etkinlikler, çocuk gelişimi hakkında sahip oldukları bilgi gibi çocuğun gelişimine etki eden pek çok alanda farklılık göstermektedir (Attig ve Weinert, 2020). Volodina ve ark. (2022) Birleşik Krallık, Birleşik Devletler ve Almanya'daki çocuklarla yürüttükleri çalışmada ebeveyn öğrenim düzeyinin hem erken dil becerilerini hem de sosyal becerilerini etkilediğini belirlemiştir. Diğer yandan, ebeveyn öğrenim düzeyinin yanında öğrenim düzeyi ile bağlantılı olan ebeveynlik becerileri de çocukların sosyal becerilerinin önemli bir yordayıcısıdır (Eiden, Colder, Edwards ve Leonard, 2009) ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi ve ebeveynlik becerileri öğrenim düzeyinden bağımsız olabilir (Duncan, Brooks-Gun ve Klebanov, 1994). Bu doğrultuda, ebeveyn öğrenim düzeyinin çocukların sosyal becerilerine yaptığı katkının ebeveynlik stili ya da ebeveynlik becerileri gibi ilgili diğer değişkenlerin yer aldığı modellerle test edilmesi daha faydalı olacaktır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise çocukların problemli medya kullanımları ve sosyal becerilerinin sosyoekonomik bir diğer değişken olan algılanan gelir düzeyine göre farklılaşmamasıdır. Literatüre bakıldığında gelir düzeyi ile ilgili farklı sonuçlar görmek mümkündür. Örneğin, Park ve Park (2014) ailelerin eğitim düzeyi, geliri ve yaşı arttıkça ebeveynlerin akıllı telefon kullanımının arttığını, akıllı telefonlara karşı daha olumlu bir tutum sergilediğini ve dolayısıyla çocukların da akıllı telefon bağımlısı olma olasılıklarının arttığını belirtmiştir. Benzer biçimde, Sanchez-Martinez ve Otero (2009) daha düşük gelire sahip çocukların cep telefonu kullanımlarının daha

düşük olduğunu tespit etmiştir. Diğer yandan, Radesky ve ark. (2014) düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde medya kullanımı ile ilgili zorlayıcı davranışların ortaya çıkma riskinin daha fazla olduğunu belirtmiş, bunun sebebini diğer gelişimsel kaynakların mevcut olmadığı düşük gelirli evlerde medya kullanımının kolay ve güvenli bir etkinlik olarak görülmesi olarak açıklamıştır. Mevcut araştırmada problemli medya kullanımının çocuklarda düşük düzeyde olmasının gelirin bu durum üzerinde yaratabileceği farklılığı görmede yetersiz kalabileceğini yani daha fazla sayıda çocuğun ailenin sosyoekonomik değişkenlere göre problemli medya kullanımının incelenmesinin ve hatta kültürün de bu sürece dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal beceriler açısından, düşük aile geliri çocuğun gelişiminde büyük bir dezavantaj oluşturabilmektedir. Mistry ve ark. (2004) gelirin, yoksulluk sınırı altında yaşayan çocukların sosyal davranış, bilişsel ve dil gelişimlerinde fakir olmayan çocuklara göre çok daha büyük bir rol oynadığını dile getirmiştir. Benzer biçimde, Zhang ve ark. (2009) yaptıkları araştırmada aile gelirinin çocukların genel sosyal yetkinliklerinde ve öğretmen-çocuk ilişkilerinde önemli bir rol oynadığını ve yüksek gelirli ailelere mensup çocukların sosyal olarak daha yetkin olduğunu belirlemiştir. Bunun sebebi olarak gelirin çocuğun beslenmesi, kaliteli zaman geçirebilmesi ve nitelikli erken çocukluk eğitimine bir erişim aracı olmasıdır (Tran, Luchters ve Fisher, 2017). Mevcut araştırmada çalışma grubunu oluşturan çocukların benzer gelir düzeyine sahip ailelerin oturduğu yerleşim yerlerindeki okullara devam etmesi gelir değişkeninin ideal çeşitlilikte olmaması ile sonuçlanmış olabilir. Dolayısıyla, farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve ailelerden veri toplanması gelir düzeyi ile problemli medya kullanımı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin daha iyi aydınlatılmasına katkıda bulunabilir.

Çocukların ev ortamlarının problemli medya kullanımlarında meydana getirebileceği farklılıklara odaklanıldığında ise; çocukların problemli medya kullanımının evde sahip olunan dijital ekranlı araç sayısına göre değişmediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar bu sonuç ile çelişmektedir. Örneğin, Bruni ve arkadaşları (2015) uyku kalitesi ile sahip olunan dijital cihazlar ile arasında negatif yönlü, cihaz sayısı ile telefon kullanımı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Yani cihaz sayısı arttıkça telefon kullanımı artmakta ve cihaz sayısı arttıkça uyku kalitesi

düşmektedir. Benzer biçimde, Bellagamba ve ark. (2021) çocuğun odasında yer alan cihaz sayısı arttıkça çocukların televizyon izleme ya da iPad kullanma süresinin arttığını, uyku saatlerinin ise azaldığını gözlemlemiştir. Buna karşın mevcut araştırmada çocukların hali hazırda problemli medya kullanım davranışlarının düşük olmasının ve evdeki dijital araç sayısına göre problemli medya kullanımının farklılaşmamasının ev çevresi ile ilgili diğer unsurlarla ilişkili olabileceğini düşündürtmektedir.

Araştırmada ele alınan bir başka değişken olarak dijital ekranlı aracın kullanım süresine dair yapılan incelemelerde çocukların problemli medya kullanımlarının dijital araç kullanım süresi ile birlikte arttığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, 4-6 saat ile 6-8 saat dijital araç kullanan çocukların problemli medya kullanımlarının 0-2 ile 2-4 saat dijital araç kullanan çocuklara göre önemli derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki pek çok araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir (Eales ve ark., 2021; Radesky ve Christakis, 2016). Bleakley, Ellithorpe ve Romer (2016) ekran başında daha fazla zaman geçiren ergenlerin problemli medya kullanım oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ekran karşısında geçirilen sürenin nasıllığının da incelendiği araştırmada çocukların problemli medya kullanımları aile ile birlikte ekran karşısında geçirilen zamana göre değişmezken, çocukların tek başına ekran karşısında geçirdikleri süreye göre ise problemli medya kullanımlarında önemli farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Ekran karşısında tek başına 3 saat ve üzeri zaman geçiren çocukların problemli medya kullanımlarının ekran karşısında hiç zaman geçirmeyen, 30 dk-1 saat geçiren ve 90 dk-2 saat geçiren çocuklara göre önemli derecede fazla olduğu belirlenmiştir. Bu beklenen sonuçlar pek çok araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir (Eales ve ark., 2021; Radesky ve Christakis, 2016; Bozzola ve ark., 2018; Pagani ve ark., 2010). Ebeveynin çocukla medya konusunda tartışması, kural koyması ya da medyayı birlikte izlemesinin problemli medya kullanımını azalttığı görülmektedir (Bleakley, Ellithorpe ve Romer, 2016). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde evdeki dijital ekranlı araç sayısından ziyade ekran başında geçirilen sürenin ve bu süreyi tek başına geçirip geçirmemenin problemli medya kullanımında önemli rolü olduğu söylenebilir.

Evlerindeki dijital ekranlı araç sayısına göre çocukların sosyal becerileri

incelendiğinde ise sadece sonuçları kabul etme becerilerinde daha az dijital araca sahip olanların lehine bir farklılaşma söz konusudur. Bu sonuç anaokuluna devam eden çocukların evde ve okulda dijital ekranlara erişim imkanının sosyal becerileri üzerindeki etkisini inceleyen ve iki değişken arasında herhangi bir ilişki tespit edemeyen McCausland-Hartman (2017) ile tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan, çocukların erişebildiği ekran sayısı ekran kullanım sürelerinin artmasına sebep olacağından sosyal becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Pagani ve ark., 2010).

Nitekim araştırmada incelenen dijital ekran kullanım süresinin sosyal becerilerde oluşturduğu farklılaşmaya göre ise, sadece kendini kontrol etme becerilerinde dijital araç kullanımı 0-2 saat arasında değişen çocukların dijital araçlarla 2-4 saat geçiren çocuklara göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, ekran başında daha az zaman geçiren çocukların sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile kısmen tutarlılık göstermektedir (Eales ve ark., 2021; Radesky ve Christakis, 2016). Günde 2 saati aşan medya kullanımının davranış problemleri ile ilişkili olduğu söylenebilir (Bozzola ve ark., 2018; Pagani ve ark., 2010). Mevcut araştırmada, genel anlamda önemli bir fark tespit edilememesinin nedenlerinden birisi ekran karşısında geçirilen süre kadar içeriğin de belirleyici bir unsur olmasıdır. Çocukların sosyal becerilerinin alt boyutu olarak sadece sonuçları kabul etme becerisinde ailesi ile birlikte ekran karşısında 4 saat ve üzeri zaman geçiren çocukların lehine bir farklılaşmanın olması bunu desteklemektedir. Literatüre bakıldığında, bu sonuçla hem benzerlik hem de farklılık gösteren sonuçlar olduğu görülmektedir. Örneğin, birlikte televizyon izlemek gibi medyanın ebeveyn ve çocuk tarafından birlikte kullanımının yüksek düzeyde ekran süresi ile ilişkili olduğu görülmektedir (Fam, Männikkö, Juhari ve Kääriäinen, 2022).

Çocukların ekran karşısında tek başına vakit geçirmesinin sosyal becerilerinde meydana getirdiği farklılık bakımından ise araştırmada çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Ekran karşısında tek başına 30 dk-1 saat zaman geçiren çocukların 3 saat ve üzeri zaman geçirenlere göre kişilerarası becerilerde daha iyi olduğu; 30 dk-1 saat ve 3 saat ve üzeri zaman geçiren çocukların ekran karşısında tek başına hiç zaman geçirmeyen çocuklara göre sözel açıklama becerilerinde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ekran karşısında tek başına daha az zaman geçiren çocukların kişilerarası

becerilerinin daha iyi olmasına karşılık, sözel açıklama becerilerinin daha kötü olması ise akla izlenilen içeriğin de birlikte değerledirilmesi gerektiği durumunu getirmektedir. Nitekim gelişime uygun medya ile kültürel ve sosyal becerilerin desteklenmesi mümkündür (Alper, 2013).

6. ÖNERİLER

Çocukların problemli medya kullanımları arttıkça, kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama, amaç oluşturma, kendini kontrol etme gibi sosyal becerinlerdeki yetkinliklerinin azaldığını ifade eden araştırmadan elde edilen sonuçlara göre geliştirilen öneriler üç farklı başlıkta ele alınmaktadır. Buna göre araştırma sonuçları neticesinde araştırmacılara yönelik öneriler;

- Çocukların problemli medya kullanımlarını farklı çalışma grupları ile inceleyen nicel ve nitel daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.
- Problemli medya kullanımının çocukların mizaçları, ebeveynlerin tutumları, ev çevresinin özellikleri gibi çocuğun yaşamının bütünü bakımından çok yönlü değerlendirilmesi gereklidir.
- Çocukların problemli medya kullanımlarının sosyal gelişimleri de dahil olmak üzere tüm gelişim alanlarında meydana getirdiği değişim boylamsal olarak incelenmelidir.
- Çocukların ekran kullanımına ilişkin fikirleri ve duyguları alınarak süreç çocukların bakış açısıyla da değerlendirilmelidir.
- Çocukların sosyal becerilerindeki değişim problemli medya kullanımları ile birlikte mizaçları, bağlanma özellikleri gibi farklı değişkenlerle birlikte çok yönlü olarak ele alınmalıdır.

Öğretmenlere yönelik öneriler;

- Çocukların dijital ekranlarda karşılaştıkları içeriğe bağlı olarak çocukların gelişimlerini desteklerken problemli medya kullanımını düzenlemeye yönelik olarak çeşitli kurallar konulmasına dikkat edilmelidir.
- Çocukların ekran kullanımları hakkında ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları önerilebilir.
- Çocukların sosyal becerileri gözlemlenerek uygun desteğin sağlanması için sınıf ortamında düzenlemeler ve ailelere yönelik

öneriler sunulabilir.

- Sınıf ortamında medya kullanım hakkında olumlu kullanıma yönelik alışkanlıkların oluşturulması ve sosyal becerileri destekleyici etkinlikler uygulanabilir.

Ailelere yönelik öneriler;

- Evdeki dijital ekranlı araç sayısı ya da çocuğun kendisine ait dijital ekranlı araç sayısından ziyade bu araçları nasıl kullandığına, ne kadar sürede kullandığına dikkat etmelidirler.
- Çocuklar dijital ekranlar karşısında vakit geçirirken onlarla birlikte olarak içerikler hakkında konuşmalıdırlar.
- Dijital ekranları çocukların bakıcı olarak kullanmamalı çocukları ile daha fazla etkileşim kurmalıdırlar.
- Küçük çocukların öğrenmesinde rol model olmanın önemi unutulmadan evde dijital ekranlı araçların kullanımına ilişkin kurallar koyarak bu kurallara herkesin uymasını sağlamalıdırlar.
- Çocukların olumlu ekran kullanım alışkanlıkları geliştirebilmeleri ve sosyal becerilerini destekleyebilmelerine yönelik etkileşimler kurmalarıdır.

KAYNAKÇA

Acar, I. H., Kutaka, T. S., Rudasill, K. M., Torquati, J. C., Coplan, R. J., & Yıldız, S. (2018). Examining the roles of child temperament and teacher-child relationships as predictors of Turkish children's social competence and antisocial behavior. *Current Psychology*, *39*(6), 2231-2245. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9901-z

Achenbach, T. M. (1999). The Child Behavior Checklist and related instruments. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment* (pp. 429-466). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Acun-Kapıkıran, N., Bora-İvrendi A. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniveritesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(19), 19-27. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr /en/pub/pauefd/ issue/11124/133034

Adıgüzel Y. (2017). *Geleneksel medya i le ilişkiler.* İzlem Vural ve Ufuk Eriş, Ed., (s. 26- 45), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Ağmaz, R. F., & Ergüleç, F. (2020). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitiminde Teknoloji Kullanımı Alanında Araştırma Eğilimleri: Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Mediterranean Journal of Educational Research, 14*(31), 60-86. https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.4

Aktaş, C. (2007). *Yeni medyanın geleneksel medya ile karşılaştırılması. Medya Üzerine Çalışmalar* (s. 107-120), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ali, K., McCutcheon, A., Thomas, N., Eschholz, A., Lansigan, R. K., Gilbert-Diamond, D., Domoff, S., & Emond, J. A. (2021, April). *Mobile media device use and symptoms of problematic media use in a preschool-age sample* [Poster session]. Annals of Behavıoral Medıcıne. https://geiselmed.dartmouth.edu/ students/ activities/poster/2021/Ali_Kristina.pdf

Alper, M. (2011). Developmentally appropriate New Media Literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, *13*(2), 175-196. https://doi.org/10.1177/1468798 411430101

Altun, D. (2019). 60-71 Aylık Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Alıcı Ve İfade Edici Dil Kelime Bilgisinin Teknoloji Kullanımı Ve Ailesel Faktörlere Göre İncelenmesi. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education, 8*(2), 1158-1182. https://doi.org/10.7884/teke.4465

American Academy of Pediatrics. (2018). Children and Media Tips from the American Academy of Pediatrics. Erişim adresi: https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/news-features-and-safety-t_ps/Pages/Ch_ldren-and-Med_a-T_ps.aspx

Anderson, C. A., Gentile, D. A. ve Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. D. G. Singer ve J. L. Singer (Ed.), *Handbook of children and the media* (s. 249–272). Thousand Oaks, CA: Sage.

Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tong, L., Tanaka, E., Watanabe, T., Onda, Y., Kawashima, Y., Hirano, M., Tomisaki, E., Mochizuki, H., Morita, K., Gan-Yadam, A., Yato, Y., & Yamakawa, N. (2010). Gender differences of children's social skills and parenting using Interaction Rating Scale (IRS). *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 260-268. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.008

Aral, N. ve Doğan-Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik araç kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction, 5,* 317–348.

Arıkan, A., & Taraf, H. U. (2010). Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: Focus on grammar and vocabulary. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 5212-5215. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.848

Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27,* 376-386. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009

Asik-Ozturk, M., Ahmetoglu, E., & Acar, I. H. (2019). The contributions of children's social competence, aggression, and anxiety to their play behaviours with peers. *Early Child Development and Care*, *191*(2), 255-265. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1614570

Asik-Ozturk, M., Ahmetoglu, E., & Acar, I. H. (2021). The contributions of children's social competence, aggression, and anxiety to their play behaviours with peers. *Early Child Development and Care*, *191*(2), 255- 265. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1614570

Ateş, M. A. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2019). KKTC'de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 62-90. DOI: 10.30855/gjes.2019.05.01.004

Attig, M., & Weinert, S. (2020). What Impacts Early Language Skills? Effects of Social Disparities and Different Process Characteristics of the Home Learning Environment in the First 2 Years. *Frontiers in Psychology, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557751

Autry, A. J., & Berge, Z. (2011). Digital natives and digital immigrants: Getting to know each other. *Industrial and Commercial Training, 43*(7), 460-466. https://doi.org/10.1108/00197851111171890

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Degerlendirme Ölçeginin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalısması (4-6 Yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 87-101.Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1494/18070

Bakeman, R., & Quera, V. (2012). Behavioral observation. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 1. Foundations, planning, measures, and psychometrics* (pp. 207-225). American Psychological Association.

Balantekin, Y. (2009). *10-14 Yaş Arası Çocuklarda Televizyon Bağımlılığı Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Bavelier, D., Green, C. S., & Dye, M. W. (2010). Children, wired: For better and for worse. *Neuron, 67*(5), 692-701. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.035

Bellagamba, F., Presaghi, F., Di Marco, M., D'Abundo, E., Blanchfield, O., & Barr, R. (2021). How Infant and Toddlers' Media Use Is Related to Sleeping Habits in Everyday Life in Italy. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.589664

Bencik-Kangal, S. ve Özkızıklı, S (2014). Teknoloji ve Eğitim, Pınar Bayhan (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim* (s.131-153), Ankara: Hedef Yayıncılık.

Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, Defining, and Measuring Social and Emotional Competencies Final Report*. American Institutes for Research.

Bernard, M. E. (2004). *The relationship of young children's social-emotional competence to their achievement and social-emotional well-being* [Paper presentation]. The annual research conference of the Australian Council for Educational Research, Adelaide, Australia.

Bertan M, Haznedaroğlu D, Koln P, Yurdakök K, ve Güçiz, B.D. (2013). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. Erişim Adresi: http://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_322.pdf

Beyens, I., Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2018). Screen media use and ADHD- related behaviors: Four decades of research. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(40), 9875-9881. https://doi.org/10.1073/pnas.1611611114

Bilgiç, H. G., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. Akademik Bilişim, 2(4), 1-7.

Bleakley, A., Ellithorpe, M., & Romer, D. (2016). The Role of Parents in Problematic Internet Use Among US Adolescents. *Media and Communication*, *4*(3), 24-34. https://doi.org/10.17645/mac.v4i3.523

Bodur, E. (2022). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Ekran Bağımlılığı İle Öz Bakım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: http://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/3747/747847.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Boehm, L. (1957). The development of independence: A comparative study. *Child Development*, *28*(1), 85-92. https://doi.org/10.2307/1126003

Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. (2000). Attachment and Social Functioning: A Longitudinal Study from Infancy to Middle Childhood. *Social Development*, *9*(1), 24-39. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00109

Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, *2*(4), 637-638. https://doi.org/10.1017/s0140525x00064955

Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M., Memo, L., Agostiniani, R., Bozzola, M., Corsello, G., & Villani, A. (2018). Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian Journal of Pediatrics*, *44*(1), 69. https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7

Brezack, N., Meyer, M., & Woodward, A. L. (2021). Three-year-olds' perspective-taking in social interactions: Relations with socio-cognitive skills. *Journal of Cognition and Development*, *22*(4), 537-560. https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1901713

Brophy-Herb, . E., London-Bocknek, E., Dupuis, S. B., Horodynski, M., Van Egeren, L. A., Schiffman, R. F., Fitzgerald, H. E., Onaga, E., Cunningham-DeLuca, M., Hawver, S., & Adkins, M. J. (2011). Early emotional development in infants

and toddlers: Perspectives of early head start staff and parents. Infant Mental Health Journal, 30(3), 203-222. https://doi.org/10.1037/e584762012-187

Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2012). Mine or yours? Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development, 84*(3), 906-920. https://doi.org/10.1111/cdev.12009

Brownell, C. A. (1990). Peer Social Skills in Toddlers: Competencies and Constraints Illustrated by Same-Age and Mixed-Age Interaction. *Child Development, 61*(3), 838-848. https://doi.org/10.2307/1130968

Bruni, O., Sette, S., Fontanesi, L., Baiocco, R., Laghi, F., & Baumgartner, E. (2015). Technology Use and Sleep Quality in Preadolescence and Adolescence. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, *11*(12), 1433-1441. https://doi.org/10.5664/jcsm.5282

Buck, R. (1991). Temperament, Social Skills, and te Communication of Emotion. In D. G. Gilbert & J. J. Connolly (Eds.), Personality, Social Skills, and Psychopathology. Perspectives on Individual Differences Approach. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0635-9_4

Burns, A. M., & Erdley, C. A. (2011). Sociometric Techniques. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2733

Buttelmann, D., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Eighteen-month-old infants show false belief understanding in an active helping paradigm. *Cognition, 112*(2), 337-342. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.05.006

Bülbül, N. E. (2008). *4 Yaş Çocuklarınını Sosyla Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/ handle/20.500. 12575/29611/4892.pd f?sequence=1

Caro, K., Encinas-Monroy, I. A., Amado-Sanchez, V. L., Islas-Cruz, O. I., Ahumada-Solorza, E. A., & Castro, L. A. (2020). Using a gesture-based videogame to support eye-hand coordination and pre-literacy skills of children with Down syndrome. *Multimedia Tools and Applications, 79*, 34101-34128. https://doi. org/10.1007/s11042-020-09452-x

Cavalli, E., Anders, R., Chaussoy, L., Herbillon, V., Franco, P., & Putois, B. (2021). Screen exposure exacerbates ADHD symptoms indirectly through increased sleep disturbance. *Sleep Medicine, 83*, 241-247. https://doi.org/ 10.1016/j.sleep.2021.03.010

Cereci, S. ve Özdemir, H. (2015). Medyanın toplumsal gelişimi: Medya toplumları. *The Journal of Academic Social Science Studies,* (33), 1-10. Doi: 10.9761/JASSS2786

Cengiz Saltuk, M. (2020). Okul Öncesi Çocuklarda Teknoloji Kullanımına İlişkin Ebeveyn Tutumlarına Daşr Bir Çalışma, *e-Journal of New Media, 4* (2), Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1052177

Cerniglia, L., Cimino, S., & Ammaniti, M. (2020). What are the effects of screen time on emotion regulation and academic achievements? A three-wave longitudinal study on children from 4 to 8 years of age. *Journal of Early Childhood Research*, *19*(2), 145-160. https://doi.org/10.1177/1476718x20969846

Chaiklin, H. (2010). Born digital: Understanding the first generation of digital natives. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 198* (2), 167. Doi: 10.1097/NMD.0b013e3181cc549

Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-Olds' early theories of mind. *Child Development*, *60*(6), 1263-1277. https://doi.org/10.2307/1130919

Cheng, S., & Frank, L. M. (2008). New experiences enhance coordinated neural activity in the hippocampus. *Neuron, 57*(2), 303-313. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.11.035

Choe, D. E., Lawrence, A. C., & Cingel, D. P. (2022). The role of different screen media devices, child dysregulation, and parent screen media use in children's self- regulation. *Psychology of Popular Media*. https://doi.org/10.1037/ppm0000412

Chun, J., Park, C., Kim, J., Choi, J., Cho, H., Jung, D. J., Ahn, K., Choi, J., Kim, D., & Choi, I. Y. (2020). Altered core networks of brain connectivity and personality traits in internet gaming disorder. *Journal of Behavioral Addictions*, *9*(2), 298-311. https://doi.org/10.1556/2006.2020.00014

Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005, September). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development* [Paper presentation]. National Conference of State Legislatures, Washington, DC.

Costley, K. C. (2014). *The Positive Effects of Technology on Teaching and Student Learning*. https://eric.ed.gov/?id=ED554557

Coyne, S. M., Rogers, A., Shawcroft, J., Reschke, P., Barr, R., Davis, E. J., Holmgren, H. G., & Domoff, S. (2022). Meltdowns and media: Moment-to-moment

fluctuations in young children's media use transitions and the role of children's mood states. *Computers in Human Behavior, 136,* 107360. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107360

Coyne, S. M., Shawcroft, J., Gale, M., Gentile, D. A., Etherington, J. T., Holmgren, H., & Stockdale, L. (2021). Tantrums, toddlers and technology: Temperament, media emotion regulation, and problematic media use in early childhood. *Computers in Human Behavior, 120,* 106762. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106762

Çakır, Ö. ve Oğuz, E. (2017). Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1): 418-429. DOI: http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.290711

Çakır Aksungur, F. (2022). 6-11 Yaş Çocuklardaki Problemli Medya Kullanımının Dikkat Süreleri Ve Sosyal Uyum Düzeyleriyle İlişkisi. Nevşehir Hacıekbtaşveli Üniversitesi, http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11787/7311

Çelik, N. ve Kabasakal, Z. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi [Online]. İlköğretim Online, 9(1), 203-212. Erişim adresi: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/viewFile/1876/1712

Çetin, M. ve Özgiden, H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin Twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. Gümüşhane Üniversitesi Iletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 2(1). Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/e-gifder/issue/7470/98369

Datar, A. (2017). The more the heavier? Family size and childhood obesity in the U.S. *Social Science & Medicine*, *180,* 143-151. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.03.035

Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672

Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672

Demetriou, H. (2018). *Empathy, Emotion and Education*. Springer.

Denham S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional*

compendium of measures. Fairfax, VA: George Mason University.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education & Development, 21*(5), 652- 680. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450

Denham, S. A., & Zinsser, K. M. (2003). Social and Emotional Learning During Early Childhood. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. Springer Science & Business Media.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? Child Development, 74(1), 238-256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health, 63*(Suppl 1), i37-i52. https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797

Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2008). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 311-343. https://doi.org/10.1300/j002v34n03_06

Desideri, L., Di Santantonio, A., Varrucciu, N., Bonsi, I., & Di Sarro, R. (2020). Assistive technology for cognition to support executive functions in autism: A scoping review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, *4*(4), 330-343. https://doi.org/10.1007/s41252-020-00163-w

Diamond, K., Furgy, W. L., & Blass, S. (1993). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, *154*(2), 215-221. https://doi.org/10.1080/00221325.1993.9914735

Dodd, H. F., Hudson, J. L., Lyneham, H. J., Wuthrich, V. M., Morris, T., & Monier, L. (2011). Biased Self-Perception of Social Skills in Anxious Children: The Role of State Anxiety. *Journal of Experimental Psychopathology*, *2*(4), 571-585. https://doi.org/10.5127/jep.019211

Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health, 53*(4), 333-338. https://doi.org/10.1111/jpc.13462

Domoff, S. E., Borgen, A. L., & Radesky, J. S. (2020). Interactional theory of childhood problematic media use. *Human Behavior and Emerging*

Technologies, *2*(4), 343-353. https://doi.org/10.1002/hbe2.217

Domoff, S. E., Borgen, A. L., Foley, R. P., & Maffett, A. (2019). Excessive use of mobile devices and children's physical health. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *1*(2), 169-175. https://doi.org/10.1002/hbe2.145

Doody, K. R. (2015). GrAPPling with how to teach social skills? Try tapping into digital technology. *Journal of Special Education Technology*, *30*(2), 122-127. https://doi.org/10.1177/0162643415617376

Downey, D. B., Condron, D. J., & Yucel, D. (2013). Number of Siblings and Social Skills Revisited Among American Fifth Graders. *Journal of Family Issues*, *36*(2), 273-296. https://doi.org/10.1177/0192513x13507569

Downey, D. B., & Condron, D. J. (2004). Playing Well with Others in Kindergarten: The Benefit of Siblings at Home. *Journal of Marriage and Family*, *66*(2), 333-350. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x

Dubi, K., Rapee, R. M., Emerton, J. L., & Schniering, C. A. (2007). Maternal modeling and the acquisition of fear and avoidance in toddlers: Influence of stimulus preparedness and child temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(4), 499-512. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9195-3

Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., & Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: A systematic review of correlates. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *10*(1), 102. https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-102

Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic Deprivation and Early Childhood Development. *Child Development*, *65*(2), 296-318. https://doi.org/10.2307/1131385

Dunckley, V. L. (2015). Reset your child's brain: a four-week plan to end meltdowns, raise grades, and boost social skills by reversing the effects of electronic screen-time. New World Library.

Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, *5*(3), 69-106. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x

Eales, L., Gillespie, S., Alstat, R. A., Ferguson, G. M., & Carlson, S. M. (2021). Children's screen and problematic media use in the United States before and during the COVID-19 pandemic. *Child Development*, *92*(5), O866-O882. https://doi.org/10.1111/cdev.13652

Eden, S., & Eshet-Alkalai, Y. (2014). The effect of digital games and game strategies on young adolescents' aggression. *Journal of Educational Computing Research*, *50*(4), 449-466. https://doi.org/10.2190/ec.50.4.a

Eiden, R. D., Colder, C., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2009). A longitudinal study of social competence among children of alcoholic and nonalcoholic parents: Role of parental psychopathology, parental warmth, and self-regulation. *Psychology of Addictive Behaviors*, *23*(1), 36-46. https://doi.org/10.1037/a0014839

El Asam, A., Samara, M., & Terry, P. (2019). Problematic internet use and mental health among British children and adolescents. *Addictive Behaviors*, *90*,428-436. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.09.007

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, *66*(2), 96-99. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x

Fam, J. Y., Männikkö, N., Juhari, R., & Kääriäinen, M. (2022). Is parental mediation negatively associated with problematic media use among children and adolescents? A systematic review and meta-analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. https://doi.org/10.1037/cbs0000320

Favazza, P. C., & Ostrosky, M. M. (2022). *Children in action motor program for preschoolers (Champps)* (1st ed.). Brookes Publishing.

Fishbein, H. D., & Imai, S. (1993). Preschoolers select playmates on the basis of gender and race. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *14*(3), 303-316. https://doi.org/10.1016/0193-3973(93)90012-k

Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2014). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, *15*(3), 289-310. https://doi.org/10.1177/1468798414533560

Fotis, J., Buhalis, D., & Rossides, N. (2012). Social media use and impact during the holiday travel planning process. *Information and Communication Technologies in Tourism 2012*, 13-24. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1142-0_2

Fox, J. E. ve Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral, G. Duman Çev.Ed.). Ankara: Nobel.

Furuncu, C. (2019). *Problemli Medya Kullanım Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması: Çocuklarda Ekran Bağımlılığı Ebeveyn Formu* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: https://tezarsivi.com/problemli-medya-kullanim-olcegi-turkce-formunun- gecer lilik-guvenirlik-calismasi-cocuklarda-ekran-bagimliligi-olcegi-ebeveyn- formu

Furuncu, C. ve Öztürk, E. (2020). Problemli Medya Kullanım Ölçeği Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 535-566. Erişim adresi: http://journalofomepturkey.org/index.php/eccd/article/view/237

Garisson, M.M., Liekweg, K., Christakis, A. (2011). Media Use and Child Sleep: The Impact of Content, Timing, and Environment. *Pediatrics*, *128* (1): 29–35. https://doi.org/10.1542/peds.2010-3304

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed.). Taylor & Francis.

Gill, S. P. (2007a). *Cognition, communication and interaction: Transdisciplinary perspectives on interactive technology*. Springer Science & Business Media.

Gill, T. G. (2007b). Using the tablet PC for instruction, *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 5* (1).

Gimbert, B., & Cristol, D. (2004). Teaching Curriculum with Technology: Enhancing Children's Technological Competence During Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, *31*(3), 207-216. https://doi.org/10.1023/b:ecej. 0000012315.64687.ee

Göymen, R. ve Ayas, T. (2019). Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying, 6*(2), 36-52.

Graben, K., Doering, B. K., & Barke, A. (2022). Receiving push-notifications from smartphone games reduces students learning performance in a brief lecture: An experimental study. *Computers in Human Behavior Reports*, *5*, 100170. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100170

Granic, I., Lobel, A., ve Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games.*American Psychologist*, *69*(1), 66–78. DOİ: 10.1037/a0034857

Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development. 66*(2), 96-99. Erişim adresi: DOİ: 10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x

Griffee, D. T. (2005). Research Tips: Interview Data Collection. *Journal of Developmental Education, 28*(3), 36-37.

Gunderson, E. A., Sorhagen, N. S., Gripshover, S. J., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2018). Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets. *Developmental Psychology*, *54*(3), 397-409. https://doi.org/10.1037/dev0000444

Gunnar, M. R., Sebanc, A. M., Tout, K., Donzella, B., & Van Dulmen, M. M. (2003). Peer Rejection, Temperament, and Cortisol Activity in Preschoolers. *Developmental Psychobiology*, *43*(4), 346-368. https://doi.org/10.1002/dev.10144

Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., ... Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2*(2), 6-10. Erişim adresi: https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/WJCEd.pdf

Güngör, H., Ogelman, H. G., Sarıkaya, H. E. ve Körükçü, Ö. (2020). Çocukların Gözünden evdeki Teknolojik Araçlar. *AVRASYA Uluslarası Araştırmaları Dergisi, 8* (23), 175-201.

Güngör, M. (2015). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıkları ve Anne Baba Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(28),199-216. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19574/208775

Hajovsky, D. B., Caemmerer, J. M., & Mason, B. A. (2022). Gender differences in children's social skills growth trajectories. *Applied Developmental Science, 26*(3), 488-503. https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1890592

Halim, M. L., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., & Amodio, D. M. (2016). Gender attitudes in early childhood: Behavioral consequences and cognitive antecedents. *Child Development, 88,* 882-899. https://doi.org/10.1111/cdev.12642

Hameleers, M. (2018). A Typology of Populism: Toward a Revised Theoretical Framework on the Sender Side and Receiver Side of Communication. *International Journal of Communication, 12*, 2171–2190.

Han, D. H., Lee, Y. S., Yang, K. C., Kim, E. Y., Lyoo, I. K., & Renshaw, P. F. (2007). Dopamine genes and reward dependence in adolescents with excessive internet video game play. *Journal of Addiction Medicine, 1*(3), 133-138. https://doi.org/10.1097/adm.0b013e31811f465f

Harmon, J., & Duffy, L. (2021). Alienation from leisure: Smartphones and the loss of presence. *Leisure/Loisir*, *46*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/14927713.2021.1886870

Harris, L., Davis, N., Cunningham, U., De Vocht, L., Macfarlane, S., Gregory, N., Aukuso, S., Taleni, T., & Dobson, J. (2018). Exploring the opportunities and challenges of the digital world for early childhood services with vulnerable children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(11), 2407. https://doi.org/10.3390/ijerph15112407

Hartmann, T., & Goldhoorn, C. (2011). Horton and Wohl revisited: Exploring viewers' experience of Parasocial interaction. *Journal of Communication*, *61*(6), 1104-1121. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01595.x

Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *162*(12), 1133. https://doi.org/10.1001/archpedi.162.12.1133

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*, 84-108. https://doi.org/10.1046/j.0021- 9630.2003.00308.x

Hayes, R. A., Carr, C. T., & Wohn, D. Y. (2016). One click, many meanings: Interpreting paralinguistic digital Affordances in social media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *60*(1), 171-187. https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127248

Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Digital game addiction scale for children - Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, *14*(1), 203-216.

Horzum, M.B., Ayas, T., & Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 76-88.

Hessler, D. M., & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, *33*(1), 241-246. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007

Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., & Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLOS ONE*, *13*(4), e0193700. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700

Horvath, C. W. (2006). Measuring Television Addiction. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 48*(3), 378–398. Doi:10.1207/s15506878jobem4803_3

Hudson, C., & Whisler, V. R. (2008). Contextual Teaching and Learning for Practitioners. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, *6*(4), 54-58. http://www.iiisci.org/journal/pdv/sci/pdfs/e668ps.pdf

Humbert, M. L., Chad, K. E., Spink, K. S., Muhajarine, N., Anderson, K. D., Bruner, M. W., Girolami, T. M., Odnokon, P., & Gryba, C. R. (2006). Factors that influence physical activity participation among high- and Low-SES youth. *Qualitative Health Research*, *16*(4), 467-483. https://doi.org/10.1177/1049732305286051

Hurwitz, S. C. (2002). To be successfullet them play! (ForParents Particularly). *Childhood Education*, *79*(2), 101-102. https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10522779

Hygen, B.W., Belski, J., Stenseng, F., Skalicka, V., Kvande, M.N., Thanem, Z. Ve Wichstrom, L. (2020). Time Spent Gaming and Social Competence in Children: Reciprocal Effects Across Childhood. *Child Development 91*,(3): 861-875. https://doi.org/10.1111/cdev.13243

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and Externaliziing problems from middle to late childhood. *Child Development*, *61*(6), 2004-2021. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03582.x

Işıkoğlu, N., Erol, A., Atan, A., & Aytekin, S. (2021). A qualitative case study about overuse of digital play at home. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01442-y

Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 1-17. DOI: 10.9779/pauefd.446654

Jackson, D. B., Testa, A., & Fox, B. (2021). Adverse childhood experiences and digital media use among U.S. children. *American Journal of Preventive Medicine*, *60*(4), 462-470. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2020.09.018

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*, 2283-2290. https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302630

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister,K. P., Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics 136*(6), 1044-1050. DOI: 10.1542/peds.2015-2151

Kalkan, S. (2008). *Televizyon yayınlarındaki zararlı içerikten küçüğün korunması* (Yüksek lisans tezi,Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi:https ://dspace.gazi.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12602/176574/servet_kalkan_tez.pdf;jsessionid=F7BD03A7DBAE2E43831D3B463BF37CC5?sequence=1

Kanero, J., Geçkin, V., Oranç, C., Mamus, E., Küntay, A. C., & Göksun, T. (2018). Social robots for early language learning: Current evidence and future directions. *Child Development Perspectives*, *12*(3), 146-151. https://doi.org/10.1111/cdep.12277

Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğtimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi - International Journal of Society Researches, 14*(20). DOI: 10.26466/opus.601942

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, Teknikler ve İlkeler* (35. Basım), Nobel Yayınevi, Ankara.

Kardaras, N. (2016). *Glow kids: How screen addiction is hijacking our kids-and how to break the trance*. St. Martin's Press.

Karppinen, K. ve Moe, H. (2014). "What We Talk about When We Talk about "The Market": Conceptual Contestation in Contemporary Media Policy Research". *Journal of Information Policy, (4),* 327-341.

Kazakoff, E. R., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2013). The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, *41*(4), 245-255. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0554-5

Kennedy, A. S. (2018). Promoting the Social Competence of Each and Every Child in Inclusive Early Childhood Classrooms. In *Early Childhood Education*. Intech Open. https://doi.org/10.5772/intechopen.80858

Kermani, H., & Aldemir, J. (2015). Preparing children for success: Integrating science, math, and technology in early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, *185*(9), 1504-1527. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007371

Kılıç, A. O. (2017). *1-60 Ay Arası Çocuklarda Mobil Medya Cihazı Kullanımı.* T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu Uzmanlık Tezi. Erişim adresi:https://tezarsivi.com/1-60-ay-arasi-cocuklarda-mobil-medya-cihazi-kullanimi

Kılıç, M. (2012). *Televizyon Izleme Süresinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerileri Ve Antisosyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi : (Samsun Ili Örneği)* (2012. 28592928) [Master's thesis]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Kim, H. B. (2013). The study on the relationship between smartphone addiction and cybercrime. *Korean Association of Addiction Crime Review, 3*(2).

King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Sancassiani, F., Machado, S. ve Nardi, A. E. (2014). "Nomophobia": Impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health, 10*, 28–35. DOI: 10.2174/1745017901410010028

Kline, S., Dyer-Witheford, N., & Peuter, G. D. (2003). *Digital play: The interaction of technology, culture, and marketing*. McGill-Queen's University Press - MQUP.

Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, *36*(2), 220-232. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220

Kovess-Masfety, V., Keyes, K., Hamilton, A., Hanson, G., Bitfoi, A., Golitz, D., Koç, C., Kuijpers, R., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., Fermanian, C., & Pez, O. (2016). Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *51*(3), 349-357. https://doi.org/10.1007/s00127-016-1179-6

Koyuncuoğlu, D. (2022). *4-6 Yaş Çocukların Ekran Kullanım Alışkanlıkları İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki* [Master's thesis]. https://acikerisim.karatay.edu.tr/handle/20.500.12498/5403

Kubey, R., & Csikszentmihalyi, M. (2002). Television Addiction is no mere metaphor. *Scientific American 286* (2), 74-80. https://doi.org/10.1038/scientificamerican0202-74

Kumcağız, H., Terzi, Ö., Koç, B. ve Terzi, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 13-39. http://www.itobiad.com/tr/issue/53155/629737

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde Akıllı Telefon Kullanımı Ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Sorunsalı: "Akıllı Telefon(Kolik)" Üniversite Gençliği. *7*(14), 328–359. Erişim adresi: https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/6OV1q.pdf

Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*, 369-377. https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369

Lagattuta, K. H. (2005). When You Shouldn't Do What You Want to Do: Young Children's Understanding of Desires, Rules, and Emotions. *Child Development, 76*, 713-733. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00873.x

Lange, K., Cohrs, S., Skarupke, C., Görke, M., Szagun, B., & Schlack, R. (2015). Electronic media use and insomnia complaints in German adolescents: Gender differences in use patterns and sleep problems. *Journal of Neural Transmission, 124*(S1), 79-87. https://doi.org/10.1007/s00702-015-1482-5

Lau, E. X., Rapee, R. M., & Coplan, R. J. (2017). Combining child social skills training with a parent early intervention program for inhibited preschool children. *Journal of Anxiety Disorders, 51*, 32-38. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2017.08.007

Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 11-17. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001

Lee, A. R., Park, Y. W., & Oh, J. (2022). Investigating the cause and effect factors of young children's smartphone overuse: Focusing on the influence of parenting factors. *Information,Communication & Society,* 1-17. https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2027499

Lee, J., Lee, D., Namkoong, K., & Jung, Y. (2020). Aberrant posterior superior temporal sulcus functional connectivity and executive dysfunction in adolescents with internet gaming disorder. *Journal of Behavioral Addictions, 9*(3), 589-597. https://doi.org/10.1556/2006.2020.00060

Lentz, B. (2014). "Building the Pipeline of Media and Technology Policy Advocates: The Role of "Situated Learning". *Journal of Information Policy, (4),* 176-204.

Leoste, J., Pastor, L., López, J. S., Garre, C., Martino, P., & Peribáñez, E. (2021). Using Robots for Digital Storytelling. A Game Design Framework for Teaching Human Rights to Primary School Students. In W. Lepuschitz, M. Merdan, G. Koppensteiner, R. Balogh, & D. Obdržálek (Eds.), *Robotics in education:*

Methodologies and technologies (pp. 26-37). Springer Nature.

Levine, L. E., Waite, B. M., Bowman, L. L., & Kachinsky, K. (2019). Mobile media use by infants and toddlers. *Computers in Human Behavior*, *94*, 92- 99. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.045

Li, S. M. ve Chung, T. M. (2006). Internet function and Internet addictive behavior. *Computers in Human Behavior, 22*(6), 1067-1071.

Li, G., Hou, G., Yang, D., Jian, H., & Wang, W. (2019). Relationship between anxiety, depression, sex, obesity, and internet addiction in Chinese adolescents: A short-term longitudinal study. *Addictive Behaviors*, *90*, 421- 427. https:// doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.12.009

Limone, P., & Toto, G. A. (2022). Psychological and Emotional Effects of Digital Technology on Digitods (14-18 Years): A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, *13*, 938-965. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938965

Linzey, G. (1959). On the classification of projective techniques. *Psychological Bulletin*, *56*(2), 158-168.

Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, *164*, 149-157. https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015

Ludgate, S. (2016). Pre-School Children's Experiences with Touchscreen Technology: Early Survey Findings. *Journal of Studies in Practice and Culture in Education*, *1*(1).

Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *Bildung-Psychology*, *13*(6), 652-665. https://doi.org/10.1201/9780203701140-2

Manning-Morton, J., & Thorp, M. (2003). *Key times for play: The first three years*. Open University Press.

McCausland-Hartman, G. (2017). *The Impact of Access to Digital Devices on Social Skills Growth in Kindergarteners* (10749978) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., & Dahlgren, J. (2019). The Development of Self-Regulation in Young Children. In D. Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, M. McClelland, N. Perry, & D. Pino-Pasternak (Eds.), *The SAGE handbook of developmental psychology and early childhood education* (pp. 471-486). SAGE.

McCloskey, M., Johnson, S. L., Benz, C., Thompson, D. A., Chamberlin, B., Clark, L., & Bellows, L. L. (2018). Parent perceptions of mobile device use among preschool- aged children in rural head start centers. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *50*(1), 83-89.e1. https://doi.org/ 10.1016/j.jneb.2017.03.006

McPake, J., Plowman, L., & Stephen, C. (2012). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology*, *44*(3), 421-431. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x

Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, *9*(1-2), 3-18. https://doi.org/10.4324/9781410608086-1

Merry, J. J., Bobbitt-Zeher, D., & Downey, D. B. (2019). Number of Siblings in Childhood, Social Outcomes in Adulthood. *Journal of Family Issues, 41*(2), 212- 234. https://doi.org/10.1177/0192513x19873356

Meuser, K. T., & Bellack, A. S. (1998). Social skills and social functioning. In K. T. Meuser & N. Tarrier (Eds.), *Handbook of social functioning in schizophrenia* (pp. 79-96). Allyn & Bacon.

Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Taylor, L. C., Burchinal, M., & Cox, M. J. (2004). Family Income and Its Relation to Preschool Children's Adjustment for Families in the NICHD Study of Early Child Care. *Developmental Psychology, 40*(5), 727-745. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.727

More, D. C., & More, C. (2000). *Understanding the Industrial Revolution*. Routledge. Moyer, K. E., & Von Haller Gilmer, B. (1954). The concept of attention spans in children. *The Elementary School Journal*, *54*(8), 464-466. https://doi.org/ 10.1086/458623

Munzer, T., Torres, C., Domoff, S. E., Levitt, K. J., McCaffery, H., Schaller, A., & Radesky, J. S. (2022). Child media use during COVID-19: Associations with contextual and social-emotional factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000001125

Mushtaq, M. U., Gull, S., Mushtaq, K., Shahid, U., Shad, M. A., & Akram, J. (2011). Dietary behaviors, physical activity and sedentary lifestyle associated with overweight and obesity, and their socio-demographic correlates, among Pakistani primary school children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*(1), 130. https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-130

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Razak Özdinçler, A. (2018). The Negative Effects of Digital Technology Usage on Children's Development and Health. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5*(2), 13-21. https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051

Mustola, M., Koivula, M., Turja, L., & Laakso, M. (2016). Reconsidering passivity and activity in children's digital play. *New Media & Society*, *20*(1), 237-254. https://doi.org/10.1177/1461444816661550

NAYEC (National Association for Education of Young Children). (1996). Technology and young children-Ages three through eight. Young Children, 51(6), 11-16.

Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in grade 1. *Early Child Development and Care*, *191*(2), 159-172. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978

Nakamura, K. (2001). Gender and languag in Japanese preschool children. *Research on Language & Social Interaction, 34*(1), 15-43. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3401_2

Nalçaoğlu, H. (2003). *"Medya ve Toplum İlişkisini Anlamak Üzere Bir Çerçeve". Medya ve Toplum.* Ed. Sevda Alankuş. İstanbul: İletişim Vakfı Yayınları. S. 43-57.

NIDA. (2014). *Drugs, Brains and Behavior. The Science of Addiction*. *National Institute on Drug Abuse* (s. 347–349).

Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(11), 3423- 3435. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4

Ofcom. (2017). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report.* https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0020/108182/children-parents-media-use-attitudes-2017.pdf

Oğuz, B. N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul Öncesi Dönemde Çocukları Olan Ebeveynlerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *39*(2), 252 - 268.

Oliemat, E., Ihmeideh, F., & Alkhawaldeh, M. (2018). The use of touch-screen tablets in early childhood: Children's knowledge, skills, and attitudes towards tablet technology. *Children and Youth Services Review, 88*,591-597. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.028

Operto, F. F., Pastorino, G. M., Marciano, J., De Simone, V., Volini, A. P., Olivieri, M., Buonaiuto, R., Vetri, L., Viggiano, A., & Coppola, G. (2020). Digital devices use and language skills in children between 8 and 36 month. *Brain Sciences, 10*(9), 656. https://doi.org/10.3390/brainsci10090656

Orde, H. ve Durner, A. (2016). Basic Data Children and Media 2016 Current surveys and research on media use among children in Germany. International Central Institute for Youth and Educational Television (IZI). Erişim adresi: http://www.br-online.de/jugend/izi/english/Basic_Data_Children_and_Media.pdf

Outhwaite, L. A., Gulliford, A., & Pitchford, N. J. (2017). Closing the gap: Efficacy of a tablet intervention to support the development of early mathematical skills in UK primary school children. *Computers & Education, 108*, 43-58. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.011

Özbey, Ç. (2007). *Özel eğitimde kavram ve beceri öğretimi*. Ya- Pa Yayın Pazarlama, İstanbul.

Özcan, A., Tezel Şahin, F., Kanmaz, T. (2022). Annelerin Problemli İnternet Kullanımı ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *İnternational Journal of Contemporary Educational Studies, 8* (2).

Özcan, F. (2018). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocuklarda Teknoloji Kullanımı ve Sosyal Becerilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Master's thesis]. http://earsiv.kastamonu.edu.tr:8080/jspui/handle/20.500.12597/1240

Özcan, F., Çağlar, A. ve Pekdoğan, S. (2023). 4-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri ve Teknoloji Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28* (2), https://doi.org/10.24106/kefdergi.697168

Özkan, M., Al, A. ve Yavuz, S. (2018). Uluslararası Politik Ekonomi Açısından Dördüncü Sanayi- Endüstri Devrimi'nin Etkileri ve Türkiye. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi, 6* (2), 126-156. Doi: 10.14782/ipsus.460135

Özkan. A. (2016). *Di ji tal Medya Ve Çocuk: Sosyalleşmenin Yeni Boyutları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özkılıç-Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknoloji alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerin incelenmesi* (Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul). Erişimadresi: http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/504

Özyürek, A. (2018). *Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)- Journal of Child and Development (J-CAD), 2,* 1-12.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective Associations Between Early Childhood Television Exposure and Academic, Psychosocial, and Physical Well-being by Middle Childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *164*(5), 425-431. https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.50

Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of Attachment and Preschool Friendships. *Child Development*, *60*(5), 1076-1081. https://doi.org/10.2307/1130781

Park, C., & Park, Y. R. (2014). The Conceptual Model on Smart Phone Addiction among Early Childhood. *International Journal of Social Science and Humanity*, *4*(2), 147-150. https://doi.org/10.7763/ijssh.2014.v4.336

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*(3), 357-389. https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357

Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The Self-Report Method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224-239). Guilford Press.

Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child Development*, *83*(2), 469-485. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01728.x

Pittman, A. (2011). Age-related benefits of digital noise reduction for short-term word learning in children with hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *54*(5), 1448-1463. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0341)

Plante, C. N., Gentile, D. A., Groves, C. L., Modlin, A., & Blanco-Herrera, J. (2019). Video games as coping mechanisms in the etiology of video game addiction. *Psychology of Popular Media Culture*, *8*(4), 385-394. https://doi.org/10.1037/ppm0000186

Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven Myths About Young Children and Technology. *Childhood Education*, *89*(1), 27- 33. https://doi.org/10.1080/00094056.2013.757490

Poulain, T., Ludwig, J., Hiemisch, A., Hilbert, A., & Kiess, W. (2019). Media Use of Mothers, Media Use of Children, and Parent-Child Interaction Are Related to Behavioral Difficulties and Strengths of Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(23), 4651. https://doi.org/10.3390/ijerph16234651

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5),1-6. Doi: 10.1108/10748120110424816

Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently? *On the Horizon, 9*(6),1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education, 5*(3). https://www.learntechlib.org/p/104264/

Prior, V., & Glaser, D. (2006). *Understanding attachment and attachment disorders: Theory, evidence and practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Promoting Positive Adult Functioning Through Social Development Intervention in Childhood: Long-term Effects From the Seattle Social Development Project. (2005). *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*(1), 25-31. https://doi.org/10.1001/archpedi.159.1.25

Przepiorka, A., Błachnio, A., Cudo, A., & Kot, P. (2021). Social anxiety and social skills via problematic smartphone use for predicting somatic symptoms and academic performance at primary school. *Computers & Education, 173*, 104286. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104286

Quesenberry, A. C., Mustian, a. L., & Clark-Bischke, c. (2016). Preschool and Kindergarten: Tuning in: Strategies for Incorporating Technology Into Social Skills Instruction in Preschool and Kindergarten. *YC Young Children, 71*(1), 74-81. http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.1.74

Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatr Clin North Am, 63*(5), 827-39. https://doi.org/ 10.1016/j.pcl.2016.06.006

Radesky, J. S., Silverstein, M., Zuckerman, B., & Christakis, D. A. (2014). Infant Self-Regulation and Early Childhood Media Exposure. *Pediatrics, 133*(5), e1172-e1178. https://doi.org/10.1542/peds.2013-2367

Reyns, B. W., Burek, M. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2011). The unintended consequences of digital technology: Exploring the relationship between sexting and cybervictimization. *Journal of Crime and Justice, 36*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/0735648x.2011.641816

Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social–emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood*

Research Quarterly, *26*(2), 182-191.https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003

Richard, D. C., & Haynes, S. N. (2002). Behavioral Assessment. In M. Hersen & W. H. Sledge (Eds.), *Encyclopedia of Psychotherapy* (1st ed., pp. 165-183). Academic Press.

Rideout, V. (2013). *Zero to Eight. Children's Media Use in America 2013* (Teknik rapor). A Common Sense Media Research Study, Common Sense Media. Erişim adresi https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013

Robins, R. W., John, O. P., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personalitytypes. *Journal of Personalityand Social Psychology*, *70*(1),157- 171. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.157

Rosen, L., Lim, A., Felt, J., Carrier, L., Cheever, N., Lara-Ruiz, J., Mendoza, J., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, *35*, 364-375. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.036

Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(4), 207-212. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99-166). John Wiley & Sons.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2003). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, *72*(5), 1394-1408. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355

Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rosario Rueda, M., & Posner, M. I. (2004). Developing Mechanisms of Temperamental Effortful Control. *Journal of Personality*, *71*(6), 1113-1144. https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106009

Rubin, K. H. (1977). Play Behaviors of Young Children. *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*, *32*(6), 16-24. https://www.jstor.org/stable/42720828

Sadka, O., & Antle, A. (2022). Interactive technologies for emotion regulation training: A scoping review. *International Journal of Human-Computer Studies, 168*, 102906. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102906

Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, *57*, 321-325. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045

Sánchez-Martínez, M., & Otero, A. (2009). Factors Associated with Cell Phone Use in Adolescents in the Community of Madrid (Spain). *CyberPsychology & Behavior*, *12*(2), 131-137. https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0164

Sazak-Pınar, E. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 13-30. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000204

Scairpon, D. A. (2021). *Digital Screen Time: The Effects on Social and Emotional Development of Four and Five-Year-Old Children* (28545999) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Scharf, M. (2013). Children's social competence within close friendship: The role of self-perception and attachment orientations. *School Psychology International*, *35*(2), 206-220. https://doi.org/10.1177/0143034312474377

Schulz van Endert, T. (2021). Addictive use of digital devices in young children: Associations with delay discounting, self-control and academic performance. *PLOS ONE*, *16*(6), e0253058. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253058

Sesame Street (2023). https://www.sesamestreet.org/

Sevindik, T. (2011). Determining the attitudes of the preservice teachers about distance education applications. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies, 3*(4), 527–534. Erişim adresi: https://avesis.yildiz.edu.tr/yayin/ce7da1b2-8412-42f8-a022-fad44abac103/determining-the-attitudes-of-the-preservice-teachers-about-distance-education-applications

Shala, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, *04*(11), 787-791. https://doi.org/10.4236/psych.2013.411112

Shaw, M. ve Black, D. W. (2008). Internet addiction: Definition, assessment, epidemiology, and clinical management. *CNS Drugs, 22*(5), 353-365.

Sigman, A. (2017). Screen dependency disorders: A new challenge for child neurology. *Journal of the International Child Neurology Association*, *1*(1). https://doi.org/10.17724/jicna.2017.119

Smith, A. B. (2004). How do infants and toddlers learn the rules? Family discipline and young children. *International Journal of Early Childhood, 36*, 27-41. https://doi.org/10.1007/bf03168198

Smith, M. (2010). Social and emotional competencies: Contributions to young African-American children's peer acceptance. *Early Education & Development, 12*(1), 49-72. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_4

Sodian, B. (1990). Understanding verbal communication: Children's ability to deliberately manipulate ambiguity in referential messages. *Cognitive Development*, *5*(2), 209-222. https://doi.org/10.1016/0885-2014(90)90027-q

Sohn, S. Y., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N. J., & Carter, B. (2019). Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: A systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry*, *19*, 356. https://doi.org/10.1186/s12888-019-2350-x

Sorias, D. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri**.** *Psikoloji Dergisi, 5*(20), 24–29.

Strain, P. S., & Hoyson, M. (2000). The Need for Longitudinal, Intensive Social Skill Intervention: LEAP Follow-Up Outcomes for Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(2), 116-122. https://doi.org/10.1177/027112140002000207

Strain, P. S., & Odom, S. L. (1986). Peer social initiations: Effective intervention for social skills development of exceptional children. *Exceptional Children*, *52*(6), 543-551. https://doi.org/10.1177/001440298605200607

Strayer, J. (1993). Children's Concordant Emotions and Cognitions in Response to Observed Emotions. *Child Development*, *64*(1), 188-201. https://doi.org/10.2307/1131445

Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-Olds. *Social Development, 13*, 1-13.https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x

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. https://doi.org/10.2307/1602692

Suen, H. K., & Ary, D. (2014). *Analyzing Quantitative Behavioral Observation Data* (1st ed.). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315801827

Sussman, S., ve Moran, M. B. (2013). Hidden addiction: television. *Journal of behavioral Addictions, 2*(3), 125-132.

Şalci, O., Karakaya, K. ve Tatlıeşme, S. (2018). Akıllı cihaz kullanımının 3-6 yaş çocukların gelişimine etkisinin okul öncesi öğretmenleri görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4,* 53- 63.

Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1970). The Origin of Personality. *Scientific American, 233*(2), 102-109. https://www.jstor.org/stable/10.2307/24925877

Topçu, S. (2018). Çocuk ve sanal ortam. *Kocatepe tıp dergisi, 19,* 27-33.

Torra Moreno, M., Canals Sans, J., & Colomina Fosch, M. T. (2021). Behavioral and cognitive interventions with digital devices in subjects with intellectual disability: A systematic review. *Frontiersin Psychiatry, 12*. https://doi.org/ 10.3389/fpsyt.2021.647399

Tran, T. D., Luchters, S., & Fisher, J. (2016). Early childhood development: impact of national human development, family poverty, parenting practices and access to early childhood education. *Child: Care, Health and Development*, *43*(3), 415-426. https://doi.org/10.1111/cch.12395

Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 356-365. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016

TÜİK (2016). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2016). Erişim adresi: http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779

TÜİK (2017). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2017). Erişim adresi: http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862

TÜİK. (2021) *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021 Sayı:41132*. (2021, December 22). TÜİK- Veri Portalı. Retrieved April 13, 2022, from https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132

TÜİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması* (41132). Türkiye İstatistikKurumu.https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132#:~:text=%C3%87ocuklar%C4%B1n

%20%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%20%82%2C7%20oldu&text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%C4%B1%20cinsiyete%20g%C3%B6re%20incelendi%C4%9Finde,%2C5'e%20y%C3%BCkseldi%C4%9Fi%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BC

Türk Dil Kurumu (2020). Bağımlı. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/, Erişim tarihi: 18.09.2020.

Türk Dil Kurumu (2021). Medya. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/, Erişim tarihi: 03.02.2021.

Urfa, D. T. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri üzerinde akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlıklarının ve buna yönelik anne baba tutumlarının rolü* [Master's thesis]. https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/2460

Valente, T. W., & Pumpuang, P. (2006). Identifying Opinion Leaders to Promote Behavior Change. *Health Education & Behavior*, *34*(6), 881-896. https://doi.org/10.1177/1090198106297855

Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Lee, J. H., Cummings, H. M., Wartella, E. A., & Rideout, V. J. (2005). When the television is always on: heavy television exposure and young children's development. *American Behavioral Scientist*, *48*(5), 562-577. https://doi.org/10.1177/0002764204271496

Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially Predict Reactive and Proactive Aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 681-691. https://doi.org/10.1007/s10802-006-9055-6

Volodina, A., Weinert, S., Washbrook, E., Waldfogel, J., Kwon, S. J., Wang, Y., & Perinetti Casoni, V. (2022). Explaining gaps by parental education in children's early language and social outcomes at age 3–4 years: Evidence from harmonised data from three countries. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03754-z

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. https://doi.org/10.3200/gntp.166.3.297-312

Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 197-209. https://doi.org/10.1080/00221320209598677

Walrath, R. (2011). Behavior Rating Scale. In: Goldstein, S., Naglieri, J.A. (eds) Encyclopedia of Child Behavior and Development. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_309

Wartberg, L., Thomasius, R., & Paschke, K. (2021). The relevance of emotion regulation, procrastination, and perceived stress for problematic social media use in a representative sample of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, *121*, 106788. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106788

Weinstein, A. M. (2010, August). Computer and video game addiction-A comparison between game users and non-game users. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, *36*(5), 268-276. Doi: 10.3109/00952990.2010.491879

Weiss, M. D., Baer, S., Allan, B. A., Saran, K. ve Schibuk, H. (2011). The screens culture: Impact on ADHD. ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 3(4), 327-334 Doi: 10.1007/s12402-011-0065-z

West, R. (2001). Theories of addiction. *Addiction*, *96*(1), 3-13.

Wilke, N., Howard, A. H., Morgan, M., & Hardin, M. (2020). Adverse childhood experiences and problematic media use: The roles of attachment and impulsivity. *Vulnerable Children and Youth Studies*, *15*(4), 344-355. https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1734706

Yeşilay (2020). Bağımlılık. Erişim adresi: https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/bagimlilik-nedir Erişim tarihi:18.09.2020.

ıldırım, B. (2021). *Okul Öncesi Çocukların Medya Araçları Kullanımında Annelerin Medya Aracılık Rolleri Ve Biliçli Farkındalıklarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: http://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11352/3817/Y%c4%b1ld%c4%b1r%c4%b1m.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Yılmaz, E., Griffiths, M.D. & Kan, A. (2017). Development and validation of Videogame Addiction Scale for Children (VASC). *International Journal of Mental Health and Addiction, 15*, 869-882.

Yildiz Durak, H. (2019). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*, *56*(4), 492-517. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.003

Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior, 1*, 1-12.

Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction--and a winning strategy for recovery*. John Wiley & Sons.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, *1*(3), 237-244. https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237

Young, K. S. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy, 37*(5), 355- 372.

Young, K. S., & Nabuco De Abreu, C. (Eds.). (2017). *Internet Addiction in Children and Adolescents: Risk Factors, Assessment, and Treatment*. Springer Publishing Company.

Zanolli, K. M., Paden, P., & Cox, K. (1997). Teaching Prosocial Behavior to Typically Developing Toddlers. *Journal of Behavioral Education*, *7*, 373-391. https://doi.org/10.1023/A:1022883807927

Zehir, H., Zehir, K., Ağgül-Yalçın, F., & Yalçın, M. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Teknolojik Araç Kullanımı ve Ailelerin Bu Araçların Kullanımını Sınırlandırmada Kullandığı Stratejiler. *Curr Res Educ, 5*(2), 88-103.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö.P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri.* İstanbul: Ya-Pa Pazarlama San. Tic. A.Ş.

Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2005). Children's Television Viewing and Cognitive Outcomes. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*(7), 619-625. https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.619

EKLER

EK 1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sevgili Anne-Baba,

Yüksek lisans tezi kapsamında yürütülen çalışmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden, okul öncesi dönem çocukların problemli medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Gönüllülük esasına dayanan çalışmada, vereceğiniz cevaplar, sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup tamamen gizli tutulacaktır. Araştırmamızda, doğru sonuçlar elde ederek okul öncesi eğitim alanına fayda sağlamanız adına; içten, doğru bir şekilde vereceğiniz cevaplar ve katılımınız önem taşımaktadır. Yapmış olduğunuz değerli katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla İsa BEADİNİ
Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim BD YL Öğrencisi

Formu doldurduğunuz tarih: ……

Okul adı: ……..…… ***Çocuk Kodu:*** ……..

Çocuğun cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

Çocuğun doğum tarihi: ……

Formu doldurduğunuz çocuğun kardeş sayısı:

Kardeşi yok ( ) Bir kardeş ( ) İki kardeş ( ) Üç kardeş ( ) Dört ve daha fazla kardeş ( )

Çocuğun okul öncesi kuruma devam etme süresi:

İlk Yılı ( ) İkinci Yılı ( ) Üçüncü Yılı ( ) Dördüncü Yılı ( )

Anne Yaş: ……. ***Baba Yaş:…… Anne Öğrenim Durumu:***

Okur-yazar ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )

Baba Öğrenim Durumu:

Okur-yazar ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )

Anne Çalışma durumu: Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )

Baba Çalışma durumu: Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( )

Aile Gelir Düzeyi: Alt ( ) Alt-Orta ( ) Orta ( ) Orta-Üst ( ) Üst ( )

Evinizde dijital ekrana sahip toplam kaç araç vardır? (Televizyon, akıllı telefon, tablet, bilgisayar) ……...

Çocuğunuzun kendisine ait dijital ekranı olan bir aracı var mıdır? (odasında televizyon, akıllı telefonu, akıllı saati, tableti, bilgisayarı)

Evet ( ) Hayır ( )

Evet ise hangi araçlara sahip olduğunu yazınız:

……

……

Çocuğunuzun günlük olarak ortalama dijital ekran kullanım süresi nedir? (Çocuğunuz oyun oynarken odada ses olması için televizyonun açık olması dahil olarak zamanı hesaplayınız)

Hiç kullanmaz ( ) 0-2 saat arası ( ) 2-4 saat arası ( ) 4-6 saat arası ( ) 6-8 saat arası ( )

Çocuğunuz bu sürenin ne kadarını sizinle birlikte ekran karşısında geçirmektedir?

….....saat

Çocuğunuz bu sürenin ne kadarını kendi başına ekran karşısında geçirmektedir?

….....saat

EK 2 PROBLEMLİ MEDYA KULLANIM ÖLÇEĞİ (PMKÖ)İZNİ

Cansu FURUNCU 26 Ekim 2020 09:25
Alıcı: İsa Beadin

Merhaba,

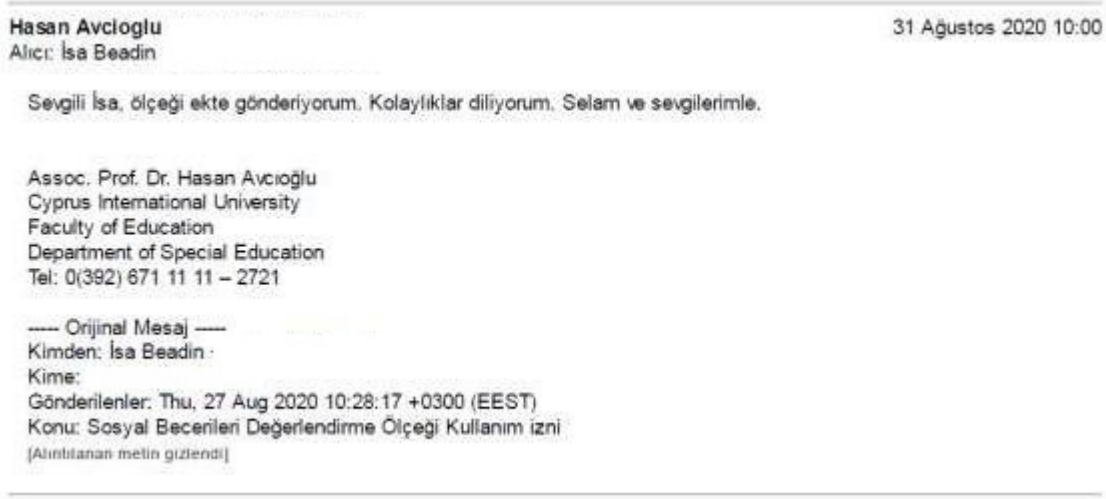
Evet Ezgi Hoca bahsetmişti. Ölçeğin kısa ve uzun halini ekte gönderiyor olacağım. Güvenirlikleri açısından herhangi bir fark yok her iki ölçeği de kullanabilirsiniz ancak başka anketler ya da ölçekler de kullanacaksınız katılımcıların sıkılmaması adına kısa formu kullanabilirsiniz. Maddeler 1'den (asla) 5'e (her zaman) puanlanıyor.

Başka bir sorunuz olursa yardımcı olmaya çalışırım.

İyi çalışmalar dilerim,

Arş. Gör. Cansu FURUNCU
İstanbul Arel Üniversitesi
SBYO - Çocuk Gelişimi Bölümü

EK 3 SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (SBDÖ) İZNİ



Hasan Avcioglu 31 Ağustos 2020 10:00
Alıcı: İsa Beadin

Sevgili İsa, ölçeği ekte gönderiyorum. Kolaylıklar diliyorum. Selam ve sevgilerimle.

Assoc. Prof. Dr. Hasan Avcıoğlu
Cyprus International University
Faculty of Education
Department of Special Education
Tel: 0(392) 671 11 11 – 2721

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: İsa Beadin
Kime:
Gönderilenler: Thu, 27 Aug 2020 10:28:17 +0300 (EEST)
Konu: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım izni
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 4 MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-56569733-44-50032395 20.05.2022
Konu : Anket İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 136/05/2022 tarihli ve 254234 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi İsa BEADİNİ' nin İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İli Merkez ve İlçelerinde Tüm Resmi/Özel Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Bulunan Okullarının öğretmen ve öğrenci velilerine yönelik uygulamak istediği **"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problemli Medya Kullanımları İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelemesi"** konulu anketinin uygun görüldüğüne ilişkin 20/05/2022 tarihli ve 49996680 sayılı Valilik Onayı ve Veri Toplama Araçları ekte gönderilmiştir.

Anket çalışması kapsamında uygulamaya dahil edilen öğretmen ve öğrenci velilerine gönüllülük esasına dayanılarak, eğitim öğretimi aksatmayarak, okul müdürlüğünün denetiminde, tüm sorumluluğun uygulayıcıda olması, çalışma esnasında onaylı evrakların kullanılması ve araştırma sonunda oluşturulacak raporun basılı ve dijital olarak Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
3- Katılımcı Formu (2 sayfa)
4- Veri Toplama Araçları (8 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Çavuşbey Mah.Hükümet Aralığı No:4 Vilayet yanı Edirne
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Necat SENGÖR Bilgisayar İşletmeni
Telefon No : 0(284) 212 61 22
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
E-Posta: bilgiislemegitek22@meb.gov.tr
İnternet Adresi: edirne.meb.gov.tr Faks:2842126126
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

EK 5 ETİK KURUL ONAYI

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2021/06
KARAR NO: 2021.06.29 **Karar Tarihi: 07.07.2021**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ'un yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsa BEADİNİ tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Dönem Çocukların Problemli Medya Kullanımları İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği /~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı ~~Katılımı~~ ☒evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANİM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Hakkı Mevlüt ÖZCAN
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır