ÜÇ YAŞ ÇOCUKLARDA TEKNOLOJİK ALET KULLANIMININ SOSYAL BECERİ, OYUN BECERİSİ VE DİL GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Nadire Deniz Özkılıç Kabul
111151200

DOKTORA TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Doktora Programı
Danışman: Doç. Dr. Oya Ramazan

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Mayıs, 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nadire Deniz ÖZKILIÇ KABUL " Üç Yaş Çocuklarında Teknolojik Alet Kullanımının Dil Gelişimi, Sosyal Beceri ve Oyun Becerisi Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi 13/05/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Psikoloji Dalında Doktora tezi **oy birliğiyle / ~~oy çokluğuyla~~, başarılı / ~~başarısız~~** olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:Doç.Dr.Oya RAMAZAN Marmara Üniversitesi	.....
Üye	: Prof.Dr.Nermin ÇELEN	.....
Üye	: Prof.Dr.Rengin ZEMBAT	.....
Üye	:Prof.Dr.Yıldız GÜVEN Marmara Üniversitesi	.....
Üye	: Dr.Öğr.Üyesi Handan DOĞAN	.....

Prof. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

maltepe üniversitesi	ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	iii/199

Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

13/05/2019

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Nadire Deniz Özkılıç Kabul

Hazırlayan	Kalite Koordinatörü	Kurumsal Yetkili
İlgili Birim	Dr. Öğr. Üyesi Şafak GÜNDÜZ	Prof. Dr. Belma AKŞİT

(Dokuman No: FR-178; Yayın Tarihi: 01.03.2018; Revizyon Tarihi: ; Revizyon No:00)

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın en başından sonuna kadar değerli bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyen, bu çalışmanın mümkün olmasını sağlayan çok saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Oya Ramazan'a; lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca sonsuz bilgisi, desteği için Prof. Dr Nermin Çelen'e sagygılarımı sunarım.

Varlığı ve desteği için eşim Murat Kabul'e teşekkür ederim. Son olarak yoğun tempoda çalışırken zaman zaman istemeden ilgimi esirgediğimi düşündüğüm, ileride bu çalışmayı okuyarak beni anlayacağını umut ettiğim biricik kızım Cemre Eylül Kabul'e ise özrümü ve sonsuz sevgimi sunmak isterim.

Nadire Deniz Özkılıç Kabul

Mayıs, 2019

ÖZ

ÜÇ YAŞ ÇOCUKLARDA TEKNOLOJİK ALET KULLANIMININ SOSYAL BECERİ, OYUN BECERİSİ VE DİL GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Nadire Deniz Özkılıç Kabul
Doktora Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Oya Ramazan
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019

Bu araştırmada bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen veya yeni başlamış üç yaş (36-47 ay) çocukları ile üç aydan uzun süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna giden üç yaş (36-47 ay) çocuklarının tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon seyretme sürelerinin sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da ikamet eden 71'i kız ve 82'si erkek toplam 153 çocuk oluşturmaktadır.

Daha az süre televizyon izleyen, anne-babası lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan, 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 bulunmuştur.

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 tespit edilmiştir. Tabletle oynayan çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin, tabletle oynamayan çocuklara göre daha düşük olması ise literatürde bahsedilen zararları teyit eder görünmektedir.

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 bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Üç Yaş, Teknoloji Kullanımı, Dil Gelişimi, Sosyal Beceri Gelişimi, Oyun Becerisi Gelişimi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF TECHONOLOGY USE ON SOCIAL SKILL, PLAY SKILL AND LANGUAGE DEVELOPMENT IN THREE YEARS OLD CHILDREN

Nadire Deniz Özkılıç Kabul
PhD Thesis
Psychology Department
Advisor: Associate Professor, Oya Ramazan
Maltepe University Social Sciences Institute Graduate School, 2019

The aim of this study was to investigate the effects of social skills development, game skills development and language development levels in three years old (36-47 months) children who were not attending a preschool education institution or three years old (36-47 months) children who were going to a preschool education institution for more than three months. The study group is consisted of 153 children (71 girls and 82 boys) residing in Istanbul in 2017-2018 academic year.

It was found that the level of language development of the children who were watching television less, whose parents had bachelor's or master's degrees, whose care giver had a good knowledge of Turkish or was a native speaker, who had played smart phone with their mother and who went to pre-school was higher.

The care givers' of the child was very influential in the level of social skills development. Additionally, the education level of parents was very important. It was also found that playing with tablet had negative effect on the level of social skill development of children.

It was found that the level of development of the play skills of the children who did not play with the tablet and smart phone, whose parent had high level education, who did not play with the tablet while sleeping and who went to kinder garden was higher than the other children.

Keywords: Three-Year-Old, Use of Techonology, Language Development, Social Skills Development, Play Skills Development.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... İİ
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ..... **HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.**
ÖZ V
ABSTRACT ..... **HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.**
İÇİNDEKİLER ..... Vİİİ
TABLOLAR LİSTESİ ..... Xİ
KISALTMALAR XV
ÖZGEÇMİŞ ..... XVİ
BÖLÜM 1. GİRİŞ 2

1.1. Problem 2
1.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim Alanları 7

1.2.1. Gelişim İle İlgili Temel Kavramlar 7
1.2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimi 9
1.2.2.1. Sosyal Beceri Kavramı 9
1.2.2.2. Sosyal Beceri Boyutları 10
1.2.3. Sosyal Beceri Gelişimi 12
1.2.4. Sosyal Becerilerin Kazanılmasının Önemi 17
1.2.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Desteklenmesi 18
1.2.6. Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerisi Gelişimi 21
1.2.7. Oyun ve Oyun Becerisi Kavramları 22
1.2.8. Oyun Kuramları 23
1.2.9. Oyunun Çocuk İçin Önemi 26
1.2.10. Oyun Becerisi Gelişimi 27
1.2.11. Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerisinin Gelişimi 29

1.3. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi 31

1.3.1. Dil Gelişimi 34
1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişiminin Desteklenmesi 44

1.4. Okul Öncesi Dönemde Bağlanma 50
1.5. Okul Öncesi Dönemde Teknoloji Kullanımı 54

1.5.1. Teknoloji ve Çocuk 55
1.5.2. Okul Öncesi Dönemde İnternet Kullanımı 58
1.5.3. İnternet Kullanım Araçları ve Kullanım Süresi 59
1.5.4. İnternet İçerik Tercihi 62
1.5.5. Çocukların İnternet Kullanımına İlişkin Ebevyn Tutumları 63
1.5.6. Okul Öncesi Dönemde Televizyon Seyretme 64
1.5.6.1. Televizyon Seyretme Süresi 65
1.5.6.2. Program Tercihi 66
1.5.6.3. Çocukların Televizyon Seyretmesine Yönelik Ebeveyn Tutumları 66
1.5.7. İnternet Kullanımının Çocuklar Üzerindeki Etkileri 68

1.5.7.1. Sosyal Beceri Gelişimi 68
1.5.7.2. Oyun Becerisi Gelişimi 70
1.5.7.3. Dil Gelişim Düzeyi 71
1.5.8. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkisi 72
1.5.8.1. Sosyal Beceri Üzerindeki Etkisi 72
1.5.8.2. Oyun Becerisi Üzerindeki Etkisi 75
1.5.8.3. Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi 76
1.6. Amaç 77
1.7. Önem 78
1.8. Sınırlıklar 81
BÖLÜM 2. YÖNTEM 82
2.1. Araştırma Modeli 82
2.2. Çalışma Grubu 82
2.3. Veri Toplama Araçları 87
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu 87
2.3.2. Teknolojik Aletler Kullanım Anketi 87
2.3.3. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (Dil-Bilişsel Alt Boyutu) 88
2.3.4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Anne-Baba Formu) 88
2.3.5. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu) 89
2.4. Verilerin Toplanması 90
2.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 90
BÖLÜM 3. BULGULAR VE YORUMLAR 92
3.1. Bulgular 92
3.1.1. Çocukların Dil Gelişim Düzeyine İlişkin Bulgular 92
3.1.2. Çocukların Sosyal Beceri Gelişim Düzeyine İlişkin Bulgular 99
3.1.3. Çocukların Oyun Beceri Gelişim Düzeyine İlişkin Bulgular 120
3.1.4. Çocukların Tablet ve Akıllı Telefonlar Oynama ve Televizyon İzleme Sürelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular ... 135
3.2. Yorumlar 142
3.2.1. Çocukların Dil Gelişim Düzeyine İlişkin Yorumlar 142
3.2.2. Çocukların Sosyal Beceri Gelişim Düzeyine İlişkin Yorumlar 145
3.2.3. Çocukların Oyun Beceri Gelişim Düzeyine İlişkin Yorumlar 150
3.2.4. Çocukların Tablet ve Akıllı Telefonlar Oynama ve Televizyon İzleme Sürelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Yorumlar .. 155
BÖLÜM 4. SONUÇ 157
4.1. Özet 157
4.2. Yargı 159
4.3. Öneriler 160
EK'LER 162
4.4. EK 1. Kişisel Bilgi Formu 162
4.5. EK 2. Teknolojik Aletler Kullanım Anket Formu 164

KAYNAKÇA..... 166

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Bebek ve çocuklardaki reseptif ve ekspresif dil gelişim basamakları 48

Tablo 2 Çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 83

Tablo 3 Çocukların tabletle oynamasına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 83

Tablo 4 Çocukların akıllı telefonla oynamasına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ... 84

Tablo 5 Çocukların televizyon izlemelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 85

Tablo 6 Tablet ve/veya akıllı telefon çocukların elinden alındığında, televizyon kapatıldığında çocukların verdiği tepkiler karşısında anne, baba ve bakıcının tutumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 85

Tablo 7 Çocukların anne, baba ve bakıcılarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 86

Tablo 8 Çocukların dil gelişim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 92

Tablo 9 Çocukların dil gelişim düzeylerinin tablet oynamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 93

Tablo 10 Çocukların dil gelişim düzeylerinin akıllı telefon ile oynamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 94

Tablo 11 Çocukların dil gelişim düzeylerinin televizyon izleme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 94

Tablo 12 Çocukların dil gelişim düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 95

Tablo 13 Çocukların dil gelişim düzeylerinin çocuğun bakımı ile gün içinde ilgilenen kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 95

Tablo 14 Çocukların dil gelişim düzeylerinin annenin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 95

Tablo 15 Çocukların dil gelişim düzeylerinin babanın öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 96

Tablo 16 Çocukların dil gelişim düzeylerinin bakıcının öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 96

Tablo 17 Çocukların dil gelişim düzeylerinin bakıcının Türkçeyi bilme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 97

Tablo 18 Çocukların dil gelişim düzeylerinin akıllı telefonla daha çok ne zaman oynadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 97

Tablo 19 Çocukların dil gelişim düzeylerinin akıllı telefonu kiminle birlikte oynadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 97

Tablo 20 Çocukların dil gelişim düzeylerinin akıllı telefon elinden alındığına gösterdiği tepkiye göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 98

Tablo 21 Çocukların dil gelişim düzeylerinin okula gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi 98

Tablo 22 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=153)..... 99

Tablo 23 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 101

Tablo 24 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 102

Tablo 25 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin akıllı telefonla oynamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi 104

Tablo 26 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin akıllı telefonla oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi 105

Tablo 27 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin televizyon seyretme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi 106

Tablo 28 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 107

Tablo 29 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin bakım veren kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 108

Tablo 30 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 110

Tablo 31 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 112

Tablo 32 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin bakıcının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 113

Tablo 33 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin bakıcının Türkçe bilme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 114

Tablo 34 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin televizyon izleme zamanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 115

Tablo 35 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin televizyonu kiminle izlediğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi 116

Tablo 36 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin televizyon kapatıldığında çocuğun gösterdiği tepkiye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi..... 118

Tablo 37 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin okula gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 119

Tablo 38 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=153)..... 121

Tablo 39 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 122

Tablo 40 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 123

Tablo 41 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin akıllı telefonla oynamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi 124

Tablo 42 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin akıllı telefonla oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi 125

Tablo 43 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin televizyon seyretme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U test 126

Tablo 44 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 126

Tablo 45 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin bakım veren kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 127

Tablo 46 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 128

Tablo 47 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 129

Tablo 48 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin bakıcının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 130

Tablo 49 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin bakıcının Türkçe bilme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 130

Tablo 50 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynama zamanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 131

Tablo 51 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tableti kiminle birlikte oynadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 132

Tablo 52 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tablet elinden alındığına çocuğun gösterdiği tepkiye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 133

Tablo 53 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin okula gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi 134

Tablo 54 Çocukların tabletle oynamalarına yönelik farklılaşmalar..... 135

Tablo 55 Çocukların akıllı telefonla oynamalarına yönelik farklılaşmalar 137

Tablo 56 Çocukların televizyon izleme sürelerine yönelik farklılaşmalar 138

Tablo 57 Çocukların tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin annenin tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 139

Tablo 58 Çocukların tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin babanın tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 140

Tablo 59 Çocukların tablet, telefon ve televizyonla geçirdiği sürenin bakıcının tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi 140

Tablo 60 Çocukların tablet, telefon ve televizyonla geçirdiği sürenin okula gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi..... 141

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

ÖZGEÇMİŞ

Nadire Deniz Özkılıç Kabul

Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Derece Yıl	*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Y.Ls. (2008-2012)	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
Ls. (2004-2008)	Maltepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Anabilim Dalı
(2004-2008)	Maltepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Anabilim Dalı
Lise 2001	Özel Ortadoğu Koleji

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
2019	ICDL Training Leader
2017-2019	Okan Üniv. Eğitim Fak. Özel Eğitim Bölümü ÜSD Öğr Gör
2013-	Kurucu Psikolog SENs Gelişim Akademisi
2008-2013	Psikolog. Bizim Çocuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

Yıl	*Kurum*
2012-	Üye: ICDL DIR Floortime
2009	Üye:: Türk Psikologlar Derneği

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : Eskişehir, 1983 Cinsiyet: K
Yabancı diller : İngilice (çok iyi)
GSM / e-posta : 05323868946/ denizpln@hotmail.com.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlıklara ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsanın gelişimi anne karnında başlar ve yaşam son buluncaya kadar devam eder. Kademe kademe ilerleyen bu gelişimin temelleri yaşamın ilk yıllarında atılmaktadır. Okul öncesi çocukluk dönemi olarak adlandırılan bu dönem birey yaşamı için en belirleyici ve kritik dönemdir çünkü birçok davranışın, birçok kişilik özelliğinin temeli bu döneme dayanmaktadır. Genel olarak doğum sonrasından altı yaşına kadar olan süreyi tanımlamak için okul öncesi dönem kavramı kullanılmaktadır.

Günümüzde çocuklar henüz çok küçükken teknolojik aletler/ekran ile tanışmaktalar. Kademe kademe ilerleyen gelişimin temelleri yaşamın ilk yıllarında atılmaktadır. Okul öncesi çocukluk dönemi olarak adlandırılan bu dönem birey yaşamı için en belirleyici ve kritik dönemdir çünkü birçok davranışın, birçok kişilik özelliğinin temeli bu döneme dayanmaktadır. Okul öncesi dönem özellikle ilk üç yaş, çocuğun dil, oyun ve sosyal beceri gelişimi açısından çok önemlidir. Dil, oyun ve sosyal beceriler ayrılamaz, birbirini etkileyen ve tetikleyen becerilerdir. Bu becerilerin gelişimi için çocuğun ailesi, yaşıtları ve çevresiyle etkileşim içinde olması çok büyük önem taşır. Genel olarak doğum sonrasından altı yaşına kadar olan süreyi tanımlamak için okul öncesi dönem kavramı kullanılmaktadır.

Okul öncesi eğitim aile ile başlamakta ve tercihe göre bu alanda eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarında devam etmektedir. Bu kurumlar çocukları akranları ile bir araya getirmekte ve onların birlikte iletişim içerisinde bulunmalarını sağlamaktadır. Çocuğun toplumun küçük bir parçası ile bir araya gelmesi iletişim ve sosyal becerilerini gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çocuklar birçok beceriyi bu kurumlar aracılığı ile geliştirmektedirler.

Okul öncesi eğitimde vazgeçilmez öğelerden biri de oyundur. Oyun bu dönemde çocuklara özgür bir öğrenme ortamı sunmakta, psikomotor, bilişsel ve dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Çocuklar oynadığı oyunlara gerçek hayatını yansıtır, gerçek hayatta gözlemlediği rolleri ve davranışları oyun aracılığı ile sergilemektedir. Böylece oyun çocuğun gerçek hayatı ve kurmaca dünyası arasında bağlantı kurmaktadır (Tsao, 2002). Aynı zamanda dil becerisi çocuğun kendini ifade edebilmesi ve sosyalleşebilmesi için önemlidir.

Günümüzde çocuklar teknoloji ile iç içe büyümektedirler. son yıllarda oldukça artan televizyon, tablet ve akıllı telefon çocuklar için yararlı olduğu kadar gelişimsel riskler/problemlere neden olduğu yurtdışında yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Çocukların teknolojik aletleri uygun olmayan süre/sıklık ile kullanmaları gelişimsel problemler riskleri doğurduğu düşünülmektedir (Mustafaoğlu, Zirek,Yasacı, Özdinçler, 2018).

Teknolojik aletlerin çocukların gündelik hayatına nüfuz ettiği bilişsel ve sosyal gelişimini etkilediği düşüncesi her gün daha da yaygınlaşmaktadır (Tüzün, 2002). Teknolojik aletler kullanımının artması çocukların yaşıtları, ailesi ile etkileşime girmesinin azalmasına yol açtığı da yapılan çalışmalarda görülmektedir (Toran ve ark., 2016).

Araştırmalara göre ABD'de bebekler oturma becerisi tam oluşmadan ortalama beş aylıkken videolar ile karşılaşmaktadırlar. Hayatlarının en önemli gelişim süreci olan ilk üç yılda, bu kadar erken ve uzun süre ekran başında kalıyorlarsa, bunun gelişimlerini etkileme ihtimalinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Asıl soru, teknolojinin ve getirdiği alışkanlıkların çocukların gelişimini nasıl etkilediğidir. Anne babaların tabletleri bakıcı gibi kullandıkları gözlemlenmektedir. Elektronik aletlerden, insan olmayan teknolojik bir aletten bebek bakıcısı olmasının, çocukların insanlarla etkileşim halinde geçirecekleri zamanı azalttığı düşünülmektedir. Bu da gelişimlerini birçok (bilişsel, dil, oyun ve sosyal beceriler) açıdan sekteye uğratabilir. Uzmanlar, ekran varlığının çocuğun oyun oynamasını engellediğini, anne babasıyla olan bağını zayıflattığını, sosyal etkileşimini azalttığını düşünmektedirler. Yapılan araştırmalar, yedi ila on altı aylık ABD'li bebeklerden televizyon önünde daha çok zaman geçirenlerin daha az kelime bildikleri, Tayland'da ise çocuklarda bir yaşından önce

günde iki saat ya da daha fazla video izlenmesinin dil gecikmesi riskinde altı katlık bir artışa neden olduğu ortaya çıkmıştır (Aamodt, Wang, 2011).

Aamodt ve Wang'a (2011) göre üç ila beş yaşındaki çocuklarda uzun süreli faydalı etkileri olan *Susam Sokağı* programının izlenmesi bile bebeklerde dil gecikmesine neden olmuştur, bebek videolarına maruz kalmanın da üç yaşındaki çocuklarda bilişsel yetenekte düşüşe neden olduğu gösterilmiştir. Ancak dil, sosyal beceri ve oyun becerisi gelişiminin tablet ile birebir ilişkisinin özellikle ilk üç yaşta incelenmediği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda özellikle ilk üç-dört yaşa çok dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dikkatleri bu yöne çekmek aileleri ve toplumu bilgilendirmek, somut objektif veriler sunabilmek gerektiği düşünülmektedir.

Bazı araştırmacılara göre televizyon tek taraflı bir iletişim aracı olduğundan özellikle çocukların sosyalleşme ihtiyaçlarını düşürür ve sonuçta birey içe kapanık, okul çağı geldiğinde başkaları ile arkadaşlık kurma isteği duymayan biri haline dönüşebilir (Kalkan, 2008). Televizyonun çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki zararlı etkileri pek çok diğer araştırma ve araştırmacılar tarafından uzun zamandır ortaya konmaktadır. Örneğin, çizgi filmlerde zarar gören karakterlerin hiçbir şey olmamış gibi eski haline gelmesi, çocuğun gelişim çağına uygun olmayan film/sahnelerin çocuğun dış dünyayı yanlış algılamasına neden olabileceği, özellikle gizli mesajlar ile çocukların reklam ve pazarlamalarla bombardımana uğratılması, tüketime özendirme gibi konularda uzmanlar çok dikkatli olunması gerektiğini savunmaktadır (Asıl, 2016; Karaca vd., 2007; Levent, 2013; Molitor, 1994; Mora, 2008; Tandangüneş, 2003; Woodward vd., 1997).

Teknolojik aletler, gelişim çağındaki çocukların sosyal beceriler geliştirmesi, akran ve diğer bireylerle sağlıklı etkileşim ve iletişim kurma becerisi geliştirmesine engel olmakla birlikte (Karoğlu ve Ünivar, 2017), aynı zamanda bakım verenle çocuk arasında kaygılı-kararsız veya kaçıngan bağlanmanın ortaya çıkma tehlikesini getirecektir. Çocuk kendisi ile ilgilenilmediğini veya baştan savıldığını hissettiğinde sonraki sosyal-duygusal gelişimine de bunu taşıma riski vardır (Ural ve diğerleri, 2015).

Avrupa Birliğinde yapılmış bir araştırma çok çarpıcı bir sonucu göstermektedir. 2016 yılında yapılan araştırmaya göre, Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan 0-2 yaş arasındaki çocukların %25,0'inde ve 3-5 yaş arasındaki çocukların %36,0'sında

kendilerine ait bir tablet bulunmaktadır. Miller (2005), henüz kesin sonuçlar olmasa da okul öncesi çocukların tabletlerle geçirdikleri zamanın dikkatlerini odaklama üzerinde olumsuz etkileri olabileceği şüphesinden bahsetmektedir ki bu durum çocukların çoğu zaman odaklanmayı gerektiren oyun becerisi gelişimlerini de etkileyeceği düşünebilir. Akıllı telefon kullanımı için de tablete benzer hatta bazı zamanlar (daha küçük olması ve her an çocuğun kendisinin olmasa bile ebeveynin yanında olması nedeniyle) onu geçen etkileri sahip olduğu tartışılmaktadır (Mok ve diğerleri, 2014). Üstelik artık internet bağlantısının gittikçe sürekli hale geldiği akıllı telefon kullanımının, küçük çocukların uygun olmayan içeriklere erişimini de kolaylaştırdığı görülmektedir (Park ve Park, 2014). Gittikçe daha çok tablet ve akıllı telefonla etkileşim içinde olan küçük çocukların oyun becerisi gelişim düzeylerinin olumsuz etkilenmesi beklenir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır ki araştırmanın sonuçları da büyük oranda bu yöndedir.

Kızıltaş ve Ertör (2018), bu cihazların kullanımının yaygınlaşmasının bir başka çok önemli olumsuzluğa dikkat çekmektedir. Yazarlar, çocukların, çoğu zaman oturarak ve neredeyse sadece el ve gözlerini kullanarak etkileşime girdikleri bu cihazların, aynı zamanda fiziksel gelişimlerine de ciddi zarar verdiğin belirtmektedir (Kızıltaş ve Ertör, 2018). Bu durumda, okul öncesi çocukların oyun becerisi gelişimlerini olumsuz etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir.

Ortaya çıkan tartışmalar genellikle ekran bazlı medyanın çocukların hayatlarındaki yerini ve bu yerin çocuklarda oluşturabileceği sosyal izolasyon, dil gelişiminde gecikme, etkileşim içine girerek ve sosyalleşerek oyun oynamada zayıflık gibi durumları da içerebilen olumsuzlukları öne sürmektedir.

Son olarak, çocukların dil gelişim düzeylerinde oyunun önemi üzerinde durulacak olursa, Pehlivan (2005) ve Sheridan (2005) yaptıkları çalışmalarda çocukların özellikle diğer çocuklarla oyun oynayarak sözlü ifade becerilerini, kelime dağarcıklarını geliştirme, sorun çözme, tahminde bulunma ve en önemlisi kendini ifade edebilme becerilerini geliştirdikleri söylemektedir (Pehlivan, 2005; Sheridan, 2005). Çocukların, tablet, akıllı telefon ve televizyon gibi teknolojik cihazlarla geçirdikleri süre ve çoğu zaman tek taraflı etkileşim doğal olarak çocukların pek çok sosyal becerinin yanında dil gelişimini de olumsuz yönde etkileyecekleri öngörülebilir.

Bu araştırmada, çocuğun doğumundan itibaren okul öncesi dönemini de kapsayan bir inceleme yapılarak bu dönemde gelişimi etkileyen faktörlere değinilmiştir. Çocuğun okul öncesi eğitim dönemi evrelere ayrılarak her bir evrenin gelişim üzerinde nasıl etkilerinin olduğu değerlendirilmiştir. Okul öncesi eğitimin önemli bir parçası olan oyunun gelişim için neden önemli olduğu ele alınarak çocuğun sosyal, bedensel ve bilişsel gelişimi çalışma kapsamında araştırılmıştır. Okul öncesi dönem çocuğun en kritik dönemi olarak literatürde yer almaktadır. Bu kritik dönem içerisinde çocuğun dil gelişiminin de temellerinin atıldığı göz önünde bulundurularak dil gelişiminin etkilediği ve etkilendiği olgular üzerinde durularak okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitim kurumlarının işlevleri değerlendirilmiştir. Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini anne-bebek ilişkisinden başlayarak açıklayan bağlanma kuramının temel kavramları da araştırmanın konusu ile ele alınıştır. Bağlanma kuramının güvenli, kaygılı/kararsız ve kaçıngan bağlanma türlerinin çocuğun üzerindeki etkisi sosyal beceri, oyun becerisi, dil gelişimi ve teknolojik aletleri kullanma çerçevesinde incelenmiştir.

Okul öncesi üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanım süresinin sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi olarak ifadesini bulan araştırma probleminin kuramsal çerçevesi aşağıda sunulmuştur.

1.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim Alanları

1.2.1. Gelişim İle İlgili Temel Kavramlar

Gelişim ile ilgili temel kavramları a göz önünde bulundurarak gelişimi; doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eden, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan giderek artış gösteren, ileriye dönük, sıralı ve dinamik bir süreç olarak açıklayabiliriz (Biehler, 1981; Can, 2011; Yavuzer, 2015). Başka bir deyişle gelişim; "insanın beden yapısı, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek bir duruma gelmesidir" (Ünver, 2015). Kısaca gelişim, bireyin fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel alanlarda doğumdan ölüme kadar gerçekleşen nitel ve nicel değişimlerin tamamını kapsayan bir kavramdır (Thomas, Warner ve Foster, 2000).

Araştırmacılar çocuk gelişimini genel olarak doğum öncesi "prenatal dönem" ve doğum sonrası "postnatal dönem" olarak iki grupta ele almaktadır. Prenatal dönem doğuma kadar olan 9 ay, 10 günlük süreyi kapsarken, postnatal dönem bebeklik (0- 2 yaş), ilk çocukluk (2-6 yaş), son çocukluk (6-11 yaş), ergenlik (11-18 yaş) olarak dört döneme ayrılmaktadır (Yavuzer, 2015).

Okul öncesinde çocuk gelişiminden söz edildiğinde ön plana çıkan önemli isimlerden biri Piaget'dir. Piaget, çocuklar ve yetişkinler arasındaki bilişsel farklılıkları tanımlamakta ve bu düşünce yapıları arasındaki farklı nitelikleri, bu niteliklerin gelişim süreçlerini açıklamaktadır. Piaget çocukta bilişsel gelişim üzerine yoğunlaşmakta ve gelişimi art arda seyreden dört farklı dönem içinde incelemektedir. Bu dönemleri kısaca şu şekilde açıklayabiliriz (Piaget, 1964; Günçe, 1974; Erden ve Akman, 1996; Flavell, Miller ve Miller, 2002):

- Duyusal motor dönemi (0-2 yaş): Bebeğin doğumundan ikinci yaşa girmesine kadar devam eden bir dönem olan duyusal motor dönemi; bebeğin duyuları yardımıyla çevre ile ilişki kurduğu dönemdir. Bu dönemin içinde bebeklerin düşünme yetenekleri olmadığı, sadece eylemler üzerinde yoğunlaşıldığı

varsayılmaktadır. Ancak Piaget bu duyu-motor dönemindeki eylemlerin ileride görülecek olan ilk düşünme yeteneklerinin hazırlayıcısı olduğuna inanmaktadır.

- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş): Bebeğin ikinci yaşının başında başlayarak yedi yaşına kadar süren işlem öncesi dönemi Piaget; kavram öncesi düşünme-sembolik dönem ile sezgisel düşünme olarak iki döneme ayırmaktadır. Kavram öncesi düşünme dönemi iki yaş ve beş yaş arasında görülmektedir. Bu dönemin içinde çocuk bilişsel yaratıları semboller ve işaretler ile düşünmektedir. Mantığa dayanmayan ancak önceki tecrübelerin kullanıldığı akıl yürütmelere rastlanabilmektedir. Sezgisel düşünme ise; beş ile yedi yaşları arasında görülen ve çocukların hiyerarşi fikrine gittikçe daha çok adapte olarak sıralama ve sınıflandırma yapabildikleri dönemdir. Ancak, sınıf fikrini yine de henüz tam olarak anlayamamaktadırlar. Bu işlem öncesi dönemlerin önemli bir özelliği, çocukların benmerkezci düşünce yapısına sahip olmalarıdır. Bu dönemdeki çocuklar, doğru mantık yürütecek kadar bilişsel süreçlerinde olgunlaşmamışlardır, genelde nesnelerin dikkatlerini çeken görünüşlerine odaklanmakta ve benmerkezci düşünce sürecinden çıkamamaktadırlar. İki farklı boyutu aynı anda düşünememektedirler. Bilişsel olgunlaşmalarının bu evresinde soyut kavramları anlayamamaktadırlar. Hareketsiz nesneleri ölü, hareket halinde olanları ise canlı algılamakta ve aynı nesnenin durağan ve hareketli halleri arasındaki bağlantıyı bu şekilde yapmaktadırlar.
- Somut işlemler dönemi (7-11 yaş): Çocuğun 7-11 yaşını kapsayan bu dönemde; mantıklı düşünme, sınıflandırma, sıralama, dört işlem yapma gibi temel becerilerin geliştiği görülmektedir. Ayrıca somut nesnelere bağlı olmak kaydı ile çocuk zihninde problemleri çözebilmektedir. Somut işlemler dönemi; zihinsel işlemler yapabilme becerisinin henüz gelişmediği ancak bu beceriye hazırlık işlevi gören bir dönemdir. Ayrıca soyut düşünmeye geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir (Özmen, 2014).
- Soyut işlemler dönemi (11+ yaş): 11 yaş ve sonrası dönemi kapsayan bu dönemde ise çocuğun "ayırt etme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hayal kurma, soyut kavramları algılayabilme" gibi becerilerin geliştiği ve aktif olarak kullanılabildiği dönemdir. Bu dönemde ayrıca "genelleme, tümdengelim, tümevarım" gibi zihinsel süreçler işletilebilmektedir (Turgut, Baker,

Cunningham ve Piburn, 1997). Bu dönemde çocuk artık bilinçli olarak düşüncelerinin farkında olup, onları yönetme becerisini geliştirmektedir. Ayrıca farklı düşünceleri beyinde işleyerek muhakeme edebilme yeteneğine sahiptir (Erden ve Akman, 2001).

1.2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri Gelişimi

1.2.2.1. Sosyal Beceri Kavramı

Gelişim, bir bütün olması nedeniyle fiziksel gelişimin yanı sıra, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimler ile arasında güçlü bağlar bulunmaktadır. Sosyalleşme, gelişim süreci boyunca öğrenilmiş değerlerle gerçekleşmekte ve bu süreç bireyin hayatı boyunca sürmektedir. Bu dönem içinde bahsedilen çevre etkenleri ve çevredeki insanlarla olan ilişkileri sosyal uyum konusunda etkili olmaktadır (Başal, 2003). Sosyal bağların oluşma süreci incelendiğinde duygular önemli yer tutmaktadır. Bu sebeple, "sosyal-duygusal" terimi araştırmacılar tarafından bu birleşmeyi daha iyi tarif etmek için kullanılmaktadır (Bayhan ve Artan, 2004).

Birey doğduğunda sosyal gelişim açısından eksiktir, hem olgunlaşma süreçlerinden geçmesi, hem de öğrenme ve alışkanlık edinme sonucunda gelişmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi ise ancak farklı sosyalleşme güçlerinin etkisi altında olabilmektedir. Bu etkiler çocuğun alışkanlıklarını, değerlerini ve bilgi birikimini geliştirdiği gibi, toplumun işlevsel bir bireyi olarak var olmalarına da yardımcı olmaktadır (Srivastava, 2005).

Çocukların belli durumlarda kabul edilen davranışlarda bulunmayı öğrenmeleri, sosyalleşme sürecinin içinde oluşmaktadır. Birey bu süreçte karmaşık ipuçlarını ve kuralları gözlemleyerek öğrenmekte ve hayatında uygulamaya çalışmaktadır. Farklı ortamlarda farklı şekilde sosyalleşirken bu farklılıklara uyum sağlamayı da öğrenmektedirler. Örneğin, bir çocuğun arkadaşlarıyla ve ailesiyle olan davranışları arasında fark olması, sosyal öğrenme sürecinin sonunda elde edilen adaptasyon becerilerindendir (Srivastava, 2005).

Sosyal gelişim ve bununla gelen sosyalleşme yetisi, 0-6 yaşlar arasındaki öğrenme, gelişme ve olgunlaşma süreçleriyle mümkün olan bir yetidir. Bebekler ilk önce ağızlarıyla dünyayı keşfettikleri gibi, sosyalleşme sürecine de ilk olarak ağızlarıyla başlamaktadırlar. Ancak yukarıda bahsedilen olgunlaşma süreciyle birlikte düşünüldüğünde, bu süreci hızlandıran veya yavaşlatan çevre etkenlerinin ve kalıtımsal sonuçların yanında, çocuğun iletişim kurma ve sosyalleşme becerisine ulaşacak olgunluğa erişmesinin de bunlardan bağımsız bir potansiyel içerdiğini unutmamak gerekmektedir (Vural, 2002).

Sosyal beceri, bireyler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi anlamak, yorumlamak, bunun yanında tepkileri modifiye etmek ve sosyal duruma göre değişen bilişsel ve duyuşsal öğeleri barındıran öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 1999). Bu sosyal yetiler, olumlu tepkileri çekecek, olumsuz tepkileri önleyecek, iletişimi artıracak ve sosyal olarak kabul gören davranışlardır (Şahin, 2004).

Sosyal beceriler toplum yaşamında önemlidir, çünkü toplum içinde diğer insanlarla olan iletişimi kolaylaştırmaktadırlar. Bu beceriler, çocuğun sahip olduğu ve edineceği diğer beceriler gibi gelişmeye açıktırlar. Bu konuda da hem bireyin potansiyelinin ve biyolojisinin, hem de çevrenin etkinliği oldukça yüksektir. Özellikle sosyal becerilerin öğrenim süreci, çocukların maruz kaldıkları çevreye ve iletişim halinde oldukları diğer bireylere fazlasıyla bağımlıdır (Vural, 2002).

1.2.2.2. Sosyal Beceri Boyutları

Sosyal becerileri araştırmacılar çeşitli şekillerde kategorilere ayırmaktadırlar. Goldstein ve arkadaşları, sosyal becerileri altı alt kategoride incelemektedirler (Palut, 2003). Bunlar; başlangıç sosyal becerileri, ileri sosyal beceriler, duygularla başa çıkma becerileri, saldırganlığa alternatif beceriler, stresle başa çıkma becerileri, planlama becerileri olarak ayrılmaktadırlar (Vural,2002).

Akkök (1996 b) ise sosyal becerileri yine altı grupta incelemekte, ancak bunları şu şekilde kategorize etmektedir: İlk kazanılacak olan beceriler grubunda; dinleme, diyalog kurma, soru sorabilme, teşekkür edebilme, tanıma, yardım isteme, ikna etme becerileri yer almaktadır. İkinci olarak; grupla bir işi yürütebilmek önemlidir, iş

bölümüne uyabilme, sorumluluk alabilme ve bunu yerine getirebilme, diğerlerinin görüşlerine saygı duyma bu grubun içindedir. Üçüncü olarak duygulara yönelik beceriler sayılabilir, bunlar kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilme, bunları ifade edebilme ve negatif duygularla başa çıkma olarak düşünülebilmektedir. Bir diğer beceri de saldırgan davranışlarla başa çıkabilmeye ilişkindir, izin isteyebilme, yardım edebilme, uzlaşabilme, kendini kontrol edebilme, hakkını koruyabilme bunların içinde sayılmaktadır. Stres durumlarıyla başa çıkabilme da önceki kategorilerin yanında sayılabilir, başarısızlıkla, baskıyla, utançla başa çıkabilme, ya da yalnız kalabilme gibi beceriler bu kategori içindedir. Son olarak plan yapabilme ve problem çözebilme becerileri karar alabilme, amaçlarını bilme, bilgi toplama ve işe yoğunlaşabilme olarak incelenebilmektedir (Vural, 2002).

Sosyal beceri boyutlarından söz edildiğinde, Callderalla ve Merrel'in belirttiği çocuk ve ergenlerde görülen 5 boyut oldukça önemlidir. Bu boyutlar; akranlarla ilişkili beceriler, kendini kontrol edebilme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olarak sayılabilmektedirler (Avcıoğlu, 2005). Akranlarla ilgili becerilerin içinde, arkadaşlarını takdir etme ve ihtiyaç halinde onlardan yardım isteme, onlara yardım edebilme, davet edebilme, arkadaşlık kurmakta zorlanmamak, tartışmalara katılabilmek gibi akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerini olumlu şekilde etkileyen becerileri bulundurmaktadır (Vural, 2006).

Kendini kontrol edebilme becerileri ise, kızgınlığı kontrol etmek, kurallara uyabilmek, soğukkanlı davranabilmek, uzlaşmaya varabilmek ve eleştirilere açık olmak gibi kişinin kendisine yönelik olan kontrol ve kabul becerileridir. Bir diğer sosyal beceri boyutu olan uyum becerileri, verilen yönergelere ve kurallara uyabilme, eşyaları paylaşabilme gibi, çevredekilerin bireyden beklediklerini gerçekleştirebilme davranışlarını kapsamaktadır (Vural,2006). Son olarak, atılganlık becerileri, bireyin kendi girişimleri, konuşmak için kendisinin girişim göstermesi, etrafındakileri davet etmesi, kendini tanıtması, duygularını açıkça gösterebilmesi gibi becerileri barındırmaktadır (Avcıoğlu, 2005).

Sosyal becerilerin araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde gösterilmesi gibi, bir çocuğun da sosyal beceri kazanabileceği boyutlar fazlasıyla çeşitlidir. Çevresel ve

kalıtımsal etkenleri birleştirerek ve kültürel, sosyal etkenlerle yoğurularak, olgunlaşma ve öğrenme sonucunda sosyal beceriler gelişmektedir (Srivastana, 2005).

1.2.3. Sosyal Beceri Gelişimi

Sosyal bir varlık olan çocuklar, doğumdan itibaren çevreleri ile sürekli etkileşim halindedirler. Çocuklar çevre ile girdikleri etkileşimi anlamlandırabilmek ve buna uygun davranışlar sergileyebilmek için sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadırlar (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal beceri gelişimi; çevre ile etkileşime bağlı olarak doğumla birlikte başlamakta (Acun Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006), çocuğun çevresi ile sağlıklı iletişimler kurabilmesi hedefine doğru aşama aşama gelişim göstermektedir (Aslan, 2008). Bu bölümde çocukların 0-72 ay arası sosyal gelişim süreci 12 aylık periyotlar halinde incelenecektir.

0-12 ay

Sosyal beceri gelişimi doğumdan hemen sonra başlamakta ve ilerleyen aylarda dolaylı ya da direkt olarak kendini göstermektedir. Bebeğin doğum sonrası gösterdiği ilk sosyal davranış, annesi ile kurduğu bağ olarak kabul edilmektedir (Samancı ve Uçan, 2017). Bu dönemde anne bakımına muhtaç olan çocuğun sosyal becerisi, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına bağlı olarak gelişim göstermektedir (Ünüvar, Çalışandemir, Tagay ve Amini, 2015). İhtiyaçlarını ağlama veya huzursuzlanma gibi davranışlarla ifade eden bebek, bu ihtiyaçların karşılanması halinde bazı tepkiler vermektedir. Buna göre bebeğin doyduğunda mutlu olduğu, kucağa alındığında sakinleştiği, altı temizlendiğinde rahatladığı gözlemlenebilmektedir. Doğumdan sonraki ilk 3 aylık periyotta bebeğin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik verdiği bu tepkiler ilk sosyal davranışlar olarak algılanmaktadır (Perren ve Alsaker, 2006; Stanley, 2010).

3. aydan itibaren göz ve işitme kaslarının gelişmesi ile bebek, sesleri ayırt etmeye ve objeleri belli bir oranda gözü ile takip etmeye başlamaktadır. Aynı dönemde bebek insan ve obje arasındaki farkı kavramaya başlamakta ve bunlara karşı farklı tepkiler göstermektedir. Bu durum bebeğin sosyal becerilerinin gelişimi için temel alt yapıyı sunmakta böylece bebek sosyalleşme sürecine hazır hale gelmektedir (Yavuzer, 2015). 3. aydan itibaren bebekte artık sosyal davranışları gözlemlemek mümkündür. 3.

Ay ile birlikte bebek, etrafındakilerle etkileşime girerek mutlu olduğunu gösteren tepkiler verirken, yalnız kaldığında ağlama, huzursuzlanma gibi davranışlar sergilemektedir (Bacanlı, 2014). Bu dönemde bebek; uyarana tepki verme, kafasını uyaranın olduğu yöne çevirme, uyarana karşı gülümseme, ağlama, el ve ayaklarını hareket ettirme gibi sosyal beceriler göstermektedir (Eslinger, Biddle ve Grattan, 1997).

5.-6. aydan itibaren uyaran seçiciliği daha çok artan bebeğin ilgi alanına diğer bebekler girmektedir. İlk olarak bakma ve fiziksel olarak dokunma şeklinde görülen ilk sosyal tepkiler, 6. ayın sonundan itibaren giderek çekme, vurma gibi saldırgan tutumlara dönüşebilmektedir. 9. aydan itibaren ise sosyal davranışta taklitin esas olduğu görülmektedir. Buna göre bebek; etrafında yer alan basit ses ve hareketleri taklit etme eğilimi göstermektedir (Yavuzer, 2015; Bacanlı, 2014).

12-24 ay

Doğumdan sonra anneye bağımlı olarak hayatını sürdüren bebek, 12. ay itibari ile bağımsızlığını kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemde annesinden bağımsız olarak yürüyebildiğini ve hareket edebildiğini fark eden çocuk, hemen her şeyi kendi başına deneyimleme isteği duymaktadır. Çevreye karşı yoğun bir merak duygusu içinde olan çocuğun bu dönemdeki sosyal becerisinin keşfetme odağında ilerlediğini söylemek mümkündür. Etrafında gördüğü her şey çocuk için keşfedilecek yeni bir durumdur (Eslinger, Biddle ve Grattan, 1997).

Bu dönemde dil gelişimine de paralel olarak pek çok kelimeyi söyleyen çocuk için aynı zamanda sözlü iletişim becerileri devreye girmektedir. 15 aydan itibaren çocuk basit ihtiyaç ve isteklerini sözlü olarak dile getirmeye başlar. Etrafındaki kişi ve nesnelerin adını söyleyebilir (Yavuzer, 2015). Çocuğun çevresindeki insanları tanıma ve gülümseme, el sallama, oyun oynama gibi çeşitli etkileşimlerde bulunması 12-24 aylık periyodda beklenen becerilerdendir. Bu dönemde ayrıca çocuğun yaşıtları ile iletişiminin geliştiğini gözlemlemek mümkündür (Eslinger, Biddle ve Grattan, 1997). Ancak gelişimsel olarak tek başına deneyimleme arzusunun hakim olduğu bu dönemde, sosyalleşme ve akran ilişkileri bu duruma bağlı olarak gelişmektedir. Örneğin; diğer çocuklara vurma ve oyuncağı çekerek alma en belirgin özellikler arasındadır (Biehler, 1981).

Bu dönemde görülen bir diğer sosyal beceri oyundur. 18-24 ay arası çocuk henüz "birlikte oynama" kavramına hakim olmasa da, yetişkinle karşılıklı oyun oynama ve bu yolla kendini ifade etme yetisine sahiptir. Yaşıtları ile birlikte oynama becerisi henüz gelişmemiş olsa da 18-24 ay arasında çocukların akranlarını ve çevrelerindeki diğer oyunları gözlemlediği ve taklit etmeye çalıştığı görülmektedir (Poyraz, 2011). Bu durum aynı zamanda çocuğun bir diğer evrede gelişecek iletişim ve sosyalleşme becerilerine hazırlık niteliğindedir. Bu dönemde çocuk oyunu, sözcükleri ve davranışları sürekli olarak tekrarlayarak deneyimler ve böylece yeni becerilerin geliştirilmesi desteklenir (Bacanlı, 2014).

24-36 ay

24 ayla birlikte çocuğun duyularının ve fiziksel becerilerinin oldukça geliştiğini gözlemlemek mümkündür. Bu dönemde çocuk; yürüyebilme, kaydıraktan kendi başına kayma, objeleri kavrayarak tutabilme gibi fiziksel becerilere ve bir iki kelimelik cümleler kurarak kendini ifade etme yetisine sahiptir. Gelişim bir bütün olarak düşünüldüğünde bu özellikler çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir (Dickinson ve Tabors, 2001).

24 ay çocuğun sosyalleşme sürecinin gerçek anlamda başladığı önemli bir dönemdir. Bu dönem itibariyle sosyal becerilerde görülen en belirgin özellik; çocuğun aile dışındaki insanlarla ilişki kurması ve kendi akranları ile vakit geçirmekten keyif almaya başlamasıdır. Bağımsız olma ve ben merkezciliğin bu dönemde hakimiyetini sürdürmesine rağmen, çocuğun akranlarıyla daha fazla etkileşime girdiği ve sosyal becerilerinin günbegün geliştiğini gözlemlemek mümkündür. Bu dönemde çocuk paralel oyun dediğimiz "bağımsız ama birlikte" oynamayı deneyimlemektedir. Çevreyi keşfederek öğrenme ise yine akran etkileşimi ile desteklenerek gelişmektedir (Damon, 1977; Yavuzer, 2015).

24 – 36 ay döneminin en önemli özelliklerinden biri çocuğun toplumsal uyum algısının temellerinin ilk bu dönemde gelişmeye başlamasıdır. Özellikle okul öncesi eğitim alan çocuklar; farklı ortamlarda farklı davranış modelleri olduğunu öğrenmeye başlar. Örneğin çocuk; evde anne ve babasıyla deneyimlediğinden farklı olarak, kreş sınıfında çeşitli rutinleri öğrenirken, oyun parkına gidildiğinde başka bir düzen ve buna

uygun davranış modelleri olduğunu keşfeder. Bu durum çocuğun ilerleyen dönemlerde geliştireceği "sosyal kabul görme" ve "sosyalleşme olgusu" açısından çok önemlidir (Kağıtçıbaşı, 2016; Yavuzer, 2015).

36-48 ay

36. ay, çocuğun ilk sosyalleşme deneyimlerinden edinilen çıkarımlar sonucu daha dengeli ve olumlu bir döneme geçişin başlangıcı olarak kabul görmektedir. Oyuncağı çekme, vurma ve sesleri taklit etme şeklinde seyreden akran ilişkilerinin, bu dönemde yerini gözlemlemeye, konuşmaya ve birlikte hareket etmeye bıraktığı görülmektedir (Şişman, 2017).

36 ay itibari ile çocukta gözlemlenebilecek en belirgin sosyal beceriler oyun yoluyla ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, 36 aya kadar yalnız başına oynamayı tercih ederler ve birbirleri ile ilişkileri daha çok oyuncağı alma ve taklit etme şeklinde gerçekleşirken, bu dönem itibari ile birlikte oynamaya ve grup içinde yer almaya başlamaktadırlar (Kolvin ve Fundudis, 1981). Bu durum çocuğun sosyal yaşamda yer alması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca 36. ay itibari ile sembolik oyun dönemine geçiş başlamakta, buna bağlı olarak çocuğun hayali oyunlar oynadığı görülmektedir. Aynı şekilde çocuğun hayali arkadaşlar edindiği, onlarla konuştuğunu ve oynadığını görmekte mümkündür. Bu durum çocuğun çevresi ile iletişim kurmasının farklı bir yolu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuzer, 2015).

Ayrıca bu dönemde çocukların empati ve paylaşma becerilerinin geliştiği ve duyguları anlamlandırarak uygun geri dönütler verdikleri görülmektedir. Bu durum sosyalleşme becerilerinin gelişmesine ve özellikle akranları ile uyumlu bir ilişki sürdürmelerine neden olmaktadır (Raver, 2003).

48-60 ay

48 ay çocuğun sosyal gelişimde yeni becerilerin kazanıldığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun çevresi ile iletişimi sorgulamaya yöneliktir. 2 yaşında başlayan sorgu çağı bu dönemde son noktaya ulaşır. Çocuk ısrarlı bir biçimde "neden", "niye" gibi soruları sorarak çevresinde gelişen olayları anlamlandırmaya çalışır (Yavuzer, 2015).

48 – 60 ay arasında çocuğun sözlü iletişim becerilerinin oldukça geliştiği ve diyalog kurduğu görülmektedir. Benzer durum akran ilişkilerinde de kendini göstermek, böylece sosyal becerilerin geliştiği gözlemlenmektedir. Çocuklar gözlemlemenin yanı sıra bu dönemde birbirleri ile sözlü etkileşime girmekte ve akran öğrenmeleri yoğun bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu dönemde çocukların yoğun bir şekilde akranlarından etkilendiklerini söylemek mümkündür (Dickinson ve Tabors, 2001).

Öte yandan 48-60 ay arası dönem çocukların sosyal gelişimi açısından toplumsal normların ve kuralların anlaşılmaya başladığı dönemdir. Çocuklar artık "iyi" ve "kötü" kavramlarını ayırt edebilmekte ve kurallara daha fazla uymaktadırlar. Böylece sosyal yaşamanın gerektirdiği becerileri kazanmaya başlarlar. Çocuklarda gelişen iyi ve kötü kavramı, aynı zamanda sosyal ilişkileri yönlendiren bir olgu haline dönüştüğü görülebilir. Bu dönemde çocukların süper kahraman oyunları oynadığı ve çevresini iyi veya kötü üzerinden değerlendirdiği gözlemlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2016; Eslinger, Biddle ve Grattan, 1997).

60-72 ay

60 - 72 ay ilk çocukluk evresinde önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarındaki becerilerinin büyük ölçüde gelişim gösterdiği gözlemlenmektedir (Yavuzer, 2015). Sosyal beceri gelişimini incelediğimizde ise çocuğun bu dönemde sosyal çevresine uyum sağladığını görmek mümkündür. Sorumluluk duygusu artan çocuğun sosyal normları benimsediği ve kurallara uyduğu anlaşılmaktadır (Bacanlı, 2014).

60 ay itibari ile çocuğun sosyal çevresine karşı farkındalığının arttığı ve arkadaş seçimine başladığı görülmektedir. Bu dönemde çocukların en "iyi arkadaşım" şeklinde ifadelerde bulunduğunu duymak mümkündür. Akranlarıyla zaman zaman tartışma yaşasalar da grup içinde aktif olarak rol alırlar. Gelişimsel özelliklere bağlı olarak grup kurallarına uymak ve iş birliği yapmak beklenen sosyal beceriler arasındadır. Ayrıca doğru olan ve olmayan arasındaki farkı anlayabilirler, böylece sosyal açıdan uygun olmayan davranışları içselleştirebilirler (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

Bu dönemde çocuğun mimik ve duygulara hakim olduğu, kendi duygularını ifade edebildiği ve etrafındaki insanların duygularını anlayarak, empati geliştirdiği görülmektedir. Aynı zamanda grup içi ilişkilerinde yardım olgusunu kullandıkları gözlemlenmektedir. Buna göre çocuklar ihtiyaç duyduklarında yardım isteme ve kendilerinden yardım talep edildiğinde olumlu karşılık verme yetisine sahiptirler (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012; Parker ve Gottman, 1989).

1.2.4. Sosyal Becerilerin Kazanılmasının Önemi

Sosyal beceriler; özellikle okul öncesi dönemde oldukça önemli olan sosyalleşme, yani çocuğun toplumsal uyaranlara duyarlılık kazanarak içinde bulunduğu ortama ve grup yaşamına uyum sağlama davranışını kazanması için zorunlu bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Goldstein, Kaczmarek ve English, 2002). Sosyal etkileşim üzerine yapılan çalışmalarda; sosyal becerilerin çocukluk çağında kazanılması gerektiği, bu dönemde kazanılamaması halinde çocukların gerek sosyal yaşamda gerekse bireysel başarılarında eksiklik yaşayacakları ve akranlarından geri kalacakları vurgulanmış, bu nedenle söz konusu becerilerin erken çocukluk döneminde kazanılması gerektiği belirtilmiştir (Avcıoğlu, 2005).

Yaşam boyunca sağlıklı sosyal ilişkiler kurma yetisinin çocukluk döneminde kazanıldığı, küçük yaşlarda öğrenilen sosyal rollerin ve akran ilişkilerinin sosyal becerinin gelişmesinde rol oynadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca sosyal becerilerin bilişsel ve duygusal gelişime katkı sağladığı ortaya konmuştur (Hay ve diğerleri, 2004). Pek çok yönden sosyal becerilerin kazanılması çocuk için ötelenmeyecek kadar önemlidir. Çünkü sosyal gelişimin sağlıklı bir şekilde tamamlanmaması, yaşamın ilerleyen döneminde bireyin hayatını olumsuz etkilemekte, toplumsal yaşama ayak uydurmasını ve sağlıklı iletişim yönetimini imkansız hale getirmektedir. Bu açıdan sosyal beceriler birey için oldukça önemli, kazanılması zorunlu yetilerdir (Acun Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006).

Bireyin yaşamı için sosyal becerilerin erken yaşlarda kazanılması zorunluluğunun yanı sıra; sosyal ve canlı bir varlık olan çocuk için bu becerilerin kazanılması bir ihtiyaçtır. Çocuğun içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması ve toplumun bir parçası olabilmesi için sosyalleşme bir ihtiyaçtır ve sosyalleşebilmek için

sosyal becerilere gereksinim vardır (Atay, 2005; Bak, 2011). Sosyal beceriler sayesinde sosyalleşen çocuklar; "bulundukları toplumun tutum, düşünce ve davranışlarını kendi benliklerine mal ederek o toplumda yer edinmiş bir kişi durumuna gelirler" (Selçuk, 2010, akt. Samancı ve Uçan, 2017).

Çocukların içinde bulundukları toplumun bir parçası olmaları ancak sosyal normları benimsemeleri ve toplumsal kurallara uymaları ile mümkündür. Bu nedenle sosyal yaşamın gerektirdiği davranışları sergileyerek toplum yaşamında kabul görmeye çalışırlar (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu durumun gerçekleşebilmesi ve bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi için yeterli sosyal beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Kabasakal ve Çelik, 2010).

Sosyal gelişimi sağlıklı bir şekilde tamamlanmış bireylerin içinde bulundukları sosyal gruba karşı daha fazla aidiyet besledikleri, daha mutlu hissettikleri ve toplumsal huzura katkı sağladıkları belirtilmiştir. Bu nedenle yeterli sosyal becerileri kazanmış bireyler sağlıklı bir toplum açısından oldukça önemlidir (Aslan, 2008). Bu açıdan çocuğun sağlıklı bir birey ve iyi bir vatandaş olabilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin başında sosyal becerinin geldiğini söylemek mümkündür. Çünkü bireyin toplumun bir parçası olabilmesi ve toplumsal sorumluluklarını yerşne getirebilmesi için sosyal hayatta gerekli olan becerilere sahip olması gerekmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Özetle sosyal beceri gelişiminin dikkate alınması ve çocuklara bilinçli bir şekilde sosyal becerilerin kazandırılması gerektiğinin altını çizmek doğru olacaktır. Mutlu ve başarılı bir birey olmak sosyal uyum ile mümkün olurken, sosyal uyum ise sosyal becerilerin kazanılmasından geçmektedir. Bu nedenle çocuklar sosyal yaşama söz konusu beceriler ile donanımlı bir şekilde hazırlanmalıdır. Böylece bireylerin mutluluğu ve toplumun birliğini güvence altına almak mümkündür (Samancı ve Uçan, 2017).

1.2.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Desteklenmesi

Doğumdan itibaren çevresiyle sürekli olarak iletişim halinde olan çocuk için sosyal becerilerin bir ihtiyaç olmasının yanı sıra, ilk olarak çocukluk döneminde

tanışılan sosyal çevre ve bu çevrede yaşam boyu uyum içinde yaşanabilmesi için sosyal becerilerin çocukluk döneminde kazanılması büyük önem taşımaktadır (Samancı ve Uçan, 2017). Ayrıca sosyal becerilerin; öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olduğu çocukluk döneminde kazanılması oldukça önemlidir. Bu nedenle çocuklar yetişkinlikte kullanacakları ve sosyal yaşama uyum sağlamalarını sağlayacak olak becerileri okul öncesi dönemde kazanmaktadırlar. Yaşamın ilerleyen dönemlerindeki etkileri düşünüldüğünde sosyal becerilerin okul öncesi dönemde kazanılmasının önemi anlaşılmaktadır. Bu durumda okul öncesi dönemde okul, aile ve çevre tarafından sosyal becerilerin desteklenmesinin gerekliliği başka bir deyişle zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Yiğit ve Yılmaz, 2011).

Gresham (1997)'a göre sosyal beceri öğretilebilen bir davranıştır ve bu konuda güçlük yaşayan çocuklara bile belli bir eğitim sonucunda öğretilebilir veya mevcut beceriler geliştirilebilir. Merrell (1999) ise; çocuğa verilecek sosyal becerinin hangi davranışları kapsayacağının belirlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bu durum planlı ve sistematik bir eğitim anlayışını akıllara getirmektedir. Buna göre; okul öncesi dönemde sosyal becerilerin desteklenmesi için sosyal beceri eğitimi ön plana çıkmaktadır. Öğrenme ilkelerinin kullanıldığı etkili bir eğitim, sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesine büyük katkı sağlamaktadır (Durualp ve Aral, 2010). Ancak sosyal becerilerin desteklenmesi kapsamında uygulanacak eğitim ve programın doğru yönteme sahip olması ve çocuğun gelişimine uygun olması gerektiği unutulmamalıdır (Bacanlı, 1999).

Araştırmacılar okul öncesi dönemde sosyal becerilerin desteklenmesi için farklı yöntemlerin uygulanabileceğini belirtmektedir. Bu noktada uygun eğitim yöntemleri arasında ortaya çıkan modellerden birisi "oyun temelli sosyal beceri eğitimi"dir (Durualp ve Aral, 2010). Oyun çocuk için kendini ifade ettiği, çevre ile iletişim kurduğu ve sürekli olarak icra ettiği temel bir ihtiyaçtır. Çocuklar her yaşta ve sürekli olarak oyun oynamaktadır. Ayrıca oyunun çocuk için eğlendiği, öğrendiği bir gelişim kaynağı olma özelliği vardır. Çocuk oyun içerisinde sosyal rolleri deneyimlemekte ve sosyal yaşam için gerekli davranışları, becerileri kendiliğinden öğrenmektedir (Aral ve ark., 2001; Çoban ve Nacar 2006; Melendez ve ark., 2000). Oyun aracılı ile iletişim kurma, yardımlaşma, toplumsal rolleri ve sosyal normları kavrama, problem çözme gibi

sosyalleşme için gerekli becerilerin öğrenilmesi ve pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Bu nedenle oyun; okul öncesi dönemde sosyal becerilerin desteklenmesi için doğal ve etkili bir yöntemdir. Başka bir deyişle oyun; sosyal becerilerin çocuğa doğal yolla kazandırılmasına olanak sağlamaktadır (Darwish ve ark., 2001; Swindells ve Stagnitti 2006).

Sosyal becerilerin okul öncesi dönemde nasıl desteklenmesi gerektiğine yönelik yapılan araştırmalarda oyunun yanı sıra farklı yöntem ve tekniklerin uygulanabileceği öne sürülmüştür. Bu yöntem ve teknikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Akkök, 2006; Avcıoğlu, 2009; Bacanlı, 2014; Stanley, 2010):

- Model alma ve rol oynama
- Drama teknikleri
- Grup çalışmaları
- İşbirlikli ve aktif öğretim yöntemi
- Özel gün ve haftaları kutlama programları
- Tiyatro çalışmaları
- Sportif etkinlikler
- Geziler
- Sosyal çalışmalar

Sosyal becerilerin yukarıdaki yöntem ve teknikler ile uygulanmasında okul, aile ve yakın çevreye görevler düşmektedir. Söz konusu yöntem ve tekniklere uygun eğitim ve etkinliklerle çocuğun okul öncesi dönemde sosyal becerileri kazanması ve bunların geliştirilmesi mümkündür (Gülaçtı, 2009).

1.2.6. Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerisi Gelişimi

Okul öncesi dönem, bireylerde belli formda bir kişiliğin oluşmasının yanı sıra temel bilgi ve becerilerin edinilmesi açısından kritik bir dönemdir. Tüm bunların yanı sıra bireyin daha sonraki hayatında sosyal iletişimini destekleme ve oluşturma açısından da oldukça büyük bir öneme sahiptir. Çocukların sağlıklı bir birey olabilmesi için bu süreç içerisinde alacağı eğitim kaliteli bir eğitim olmalıdır (Arı 2003).

Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılan okul öncesi dönem çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar geçen süreyi kapsamakta, bu süre genel olarak 0-6 yaş arasına tekabül etmektedir. Toplumun kültürel değerleri çerçevesinde çocuklarda duygu gelişimi ve algılama gücü arttırılarak akıl yürütme sürecinde çocuklara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren birçok etkinliği ve eğitimi de içinde barındıran bir süreçtir okul öncesi eğitim süreci. Bireylerin milli, kültürel, ahlaki ve insani değerleri kazanmasının ilk adımı da bu eğitim süreci içerisinde atılmaktadır (Yılmaz, 2003; OÖEGM, 2006). Okul öncesi eğitim kavramı, çocuk kavramının bilişsel olarak ele alınmasından sonra yapılan ilk çalışmalarla birlikte ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişiminin bilişsel olarak araştırmalara konu olması uzun yıllar almıştır. Bu zamana kadar bu alanda yapılan çalışmaların sahipleri genellikle tıp doktorları olmuştur. 1774 yılında Johann Pestalozzi kendi çocuğu üzerinde yaptığı gözlemler çocuk gelişimi alanının ilk bilimsel çalışmaları arasında yer almaktadır. Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Froebel okul öncesi eğitimin gerekliliğini gündeme getirmiştir ve 1840 yılında ‘’Kindergarten’’ adını verdiği ilk anaokulunu açmıştır (Aral ve ark 2001). Bu gelişmelerle birlikte okul öncesi eğitim yaygınlık kazanmış ve bu alanda yapılan çalışmalar önemli hale gelmiştir. Okul öncesi eğitim alanında yapılan bu bilişsel çalışmalar zamanla uzmanları çocukların gelişimi için önemli bir alan olan oyun alanına yönlendirmiş çalışmalara oyun kavramı da dahil olmuştur. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim süreci içerisinde oyunun büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Çocuğun bu dönemde edindiği oyun becerileri toplumsal yaşam içerisinde bağımsız bir birey olarak yer aldığında toplumsal ilişkilerini belirlemede önemli ipuçları verecek ve toplum içerisinde yaşama becerisi kazanmasının ilk adımları sayılacaktır. Çocuklar için okul öncesi dönemin öneminin kavranmasının ardından birçok bilim adamı çocukların bu dönemde oyuna katılımları üzerine yoğunlaşmıştır. Konu ile ilgili yapılan

çalışmalardan elde edilen sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz: okul öncesi dönemde çocukların oyunlara katılımlarında bireysel ve çevresel faktörlerin ikisine de bağlıdır. Çocuğun oyununu etkileyen en önemli faktörler arasında oyun oynanan ortamın serbest ve zengin olması yer almaktadır. Çocuğun bu dönemdeki gelişimini oyunlarla ilerletebilmesinin yapılan değerlendirmeler sonucu mümkün olduğu görülmektedir. Çocuğun oyun içerisindeki davranışları gözlemlenerek çocuğun gelişimi ve kişilik özellikleri hakkında birçok bulguya ulaşılabilir. Bu bulgular kesin sonuçlar vermese de çocuğun gelişim alanları hakkında ipuçları vermektedir. Okul öncesi dönemde oyuna gerekli önem verilir ve detaylı gözlemler yapılırsa çocuk üzerinde bu süreç başarılı bir şekilde ilerletilebilmektedir (Sheridan,2005).

1.2.7. Oyun ve Oyun Becerisi Kavramları

Gerek yetişkinler gerekse çocuk için bir rahatlama biçimi olan oyun; yetişkinler için pratik uğraşları bittiği zaman yaptıkları bir aktivite olmasına karşılık, çocuklar söz konusu olduğunda, tüm gün yaptıkları bir aktivite haline dönüşmektedir. Çocuklar için oyun yaşam ve yaşam oyundur. Buna göre; öğrenme ve uğraş arasında farklılık yoktur. Çocuklar doğuştan oyuncudur. Oyun oynamaktan zevk alır ve her zaman oyun oynayabilirler. Onlar için oyun; doğal, kendiliğinden olan, zevk alınan ve sonunda ne olduğunun değil, anlamının odak noktası olduğu bir ifade biçimidir (Leland ve Fisher, 2010).

Bilen(2002)'nin tanımına göre oyun, bireylerde yaşamı zevkli hale getiren, zihinsel gelişime destek olan, sanatsal ve estetik becerileri geliştiren etkinliklerdir. Oyun çocuk için vazgeçilmez bir etkinliktir ve oyun davranışları çocukların kişiliklerinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Oyunların çok yönlü ve çok çeşitli birer etkinlik olmaları oyunlara yönelik birçok tanım ve tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Genel yargılara bakıldığında uzun yıllar boyunca oyunlar gereksiz ve önemsiz olarak değerlendirilmiş ve sadece bir eğlence aracı olarak görülmüştür. Çocuk için vazgeçilmez öneme sahip bu etkinliğin önemsenmesi, üzerine çalışılması insanlık tarihi için uzun yıllar almıştır. Oyunun çocuklar için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunun saptanması ile birlikte bu alanda bilimsel çalışmalar başlamış ve kuramlar oluşturulmuştur. Oyun geç dönemlerde de olsa çocuk eğitimi için çalışılması gereken

bir alan haline gelmiştir(Adıgüzel, 1993; Aral vd., 2000, Tyssen, 2003). Bu alanda yapılan çalışmalar göstermiştir ki oyun bir yandan çocuğun gelişimine katkıda bulunur bir yandan da eğitici bir değere sahiptir.

Çocuk oyun aracılığı ile öğrenme becerisi kazanır, bir birey olarak kendini ve içinde yaşadığı toplumu, dünyayı oyun ile tanımaya başlamaktadır. Oyun çocuklara düşünce becerisi kazandırarak çocuğun dış dünya ile iletişim kurmasını sağlamaktadır. Çocuklar için oyun kendilerini ifade etmede kullandıkları bir dil ve iştir. Oyun çocukların öğrenme becerisi kazanmalarında bir etkinlik ve bir yöntem olarak ele alınmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

1.2.8. Oyun Kuramları

Oyunun çocukların gelişimi için önemi anlaşıldıktan sonra bu alanda birçok araştırma yapılmış ve kuramlar oluşturulmuştur. Bu kuramlar Klasik oyun kuramları ve Dinamik oyun kuramları olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır.

A) Klasik Oyun Kuramları

Klasik oyun kuramları genellikle dört başlık altında incelenmektedir.

Fazla Enerji Kuramı: Bu kuram Schiller ve Spencer tarafından ortaya koyulmuştur. Schiller ve Spencer'in çalışmalarının sonucunda ulaştıkları sonuç oyunun fazla enerjinin ürünü olduğu şeklindedir. Çocuk kendi ihtiyaçları için bir enerji harcamaz çünkü tüm bakımı ailesi tarafından gerçekleştirilir harcayamadığı bu enerji çocukta fazla enerji yoğunluğuna yol açar ve bunun sonucunda çocuk oyuna yönelir. Oyun fazla enerjinin boşaltımı için araçtır(Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983). Diğer yavru canlılar gibi çocuklar da yaşamlarını ve soylarını devam ettirmek için enerjilerini başka alanlarda harcamamaları gerekir bu enerjiyi de oyunla harcarlar çoğu zaman. Fazla enerji kuramına göre beden enerjisi ihtiyaç ve gereksinimler için harcanmaktadır. Temel psikolojik gereksinimler de burada devreye girerek dışarıdan çocuklara bazı gereksinimler empoze etmektedir. Çocuklar bu konuda yetişkin bireylere göre daha şanslıdırlar yetişkinler fiziksel gereksinimlerini kendileri karşıladıkları için nerdeyse tüm enerjilerini bu gereksinimler için kullanmaktadırlar ve psikolojik ihtiyaçları için kullanabilecekleri artı bir enerji kalmamaktadır fakat çocukların kullanabilecekleri daha

fazla enerjileri bulunmaktadır. Çocuklar da bu enerjiyi oyunda kullanmaktadırlar (Gabriel, 1969).

Canlanma Kuramı: Alman filozof Moritz Lazarus tarafından ortaya konmuştur. Kuramın kaynağını Lazarus'un çalışmaları oluşturmaktadır. Patrick'in yaptığı araştırmalar kurama önemli katkılar sağlamış ve kuramı genişletmiştir (Öngen, 91). Canlanma kuramı fazla enerji kuramının aksi yönündeki görüşler etrafında geliştirilmiştir, yani oyun fazla enerjiden değil enerji açığından ortaya çıkmaktadır. Oyun, canlanma kuramında vücutta oluşan yorgunluğu gidermek için yapılan dinlendirici etkinlikler olarak tanımlanmıştır. Çocuklar oyun sayesinde yeni keşifler yapabilmek adına tekrar enerji toplamaktadır. Oyun enerji depolamanın yanı sıra bilişsel etkinlikleri engelleyen değil geliştiren bir etkinliktir(Herron ve Sutton-Smith, 1971).

İçgüdü- Eylem Kuramı: Bu kuram Karl Groos tarafından ortaya koyulmuştur. İnsanların savunma ve türlerinin devamı için doğuştan gelen bazı içgüdüleri bulunmaktadır. Groos'a göre oyun bedensel becerileri geliştiren bir etkinliktir. Oyun içgüdüsel olarak çocuk gelişiminde rol üstlenmektedir bu sayede çocuk oyunla bedensel olarak beceri kazanmasının yanı sıra bulunduğu sosyal çevre ile uyum sağlama açısından da deneyim kazanmaktadır (Piaget, 1962).

Özünü Yenileme Kuramı: Bu kuram Stanley Hall tarafından ortaya koyulmuştur. Bu kuramda Stanley Hall çocuğun gelişimi ile toplumun evrimi arasında ilişki kurmuştur. Hall' a göre oyunun işlevi çocuğun genetiğinde yer alan ilkel davranışlarından arınıp bu davranışları yaşadığı çevreye göre yeniden uyarlamasıdır. Evrim nasıl birbirini takip eden evreler şeklinde bir düzen içerisinde ise oyun da aynı şekilde bir düzen içerisindedir. Birbirini takip eden evrelerde her evre bir önceki evreden etkilenmektedir, bir önceki evrenin sorunsuz geçmesi bir sonraki evre için sağlam temeller oluşturmaktadır (Gabriel,1969).

B) Dinamik Oyun Kuramları

Psikoanalitik Kuram: Bu kuram Freud ve Erikson'un kişilik gelişimi kuramları temel alınarak oluşturulmuştur. Bu kuramın temelinde kişilik ve psikososyal gelişim evreler ve psikolojik ihtiyaçlar yer almaktadır. Oyun psikoanalitik kurama göre olaylar ve durumlar karşısında çocuğa rahatlama ve deneyim kazandıran bir unsurdur(Baykoç Dönmez 1992, Gövsa 1998). Oyun içerisinde çocuklar sevdikleri kişilerin rollerini

üstlenirler ve bu rollerle onların ilgilerini çekmeye çalışırlar. Kurama göre çocuklar günlük hayatta karşılaştığı kişiler ve durumlar karşısında kuramadığı hakimiyeti oyun sayesinde kurmaya çalışmaktadır. Bu hakimiyet duygusu ile hareket eden çocuk gerçek hayatta üstünde baskı oluşturan olayları oyun içerisinde tekrar eder ve bu yolla baskıları en aza indirerek olaylar karşısında üstünlük sağlar. Bunun yanı sıra yetişkinlerde oyunun formu değişse de oyun bu dinamiklerini korumaktadır(Aktaran Herron ve Smith-Sutton 1971). Erikson bu kuram doğrultusunda Freud'un görüşlerini temel alarak kendi çalışmalarını ortaya koymuştur ancak bazı konular üzerinde fikir ayrılıkları yaşamışlardır. Erikson kişilik gelişiminin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu ve çocuğun kişilik kazanımı için geçirmesi gereken bazı gelişim evreleri olduğunu savunmuştur. Bu gelişim evrelerinin her biri de bir sonraki dönem için hazırlayıcı olması sebebi ile gelişim evrelerinin temellerinin sağlam atılması gerektiğini ileri sürmüştür Erikson (Bayhan ve Artan, 2004).

Bilişsel Kuram: Bu kuramın temellerini Piaget ve Vygotsky oluşturmuştur. Yaptıkları çalışmalar günümüzde dahi bu kuramla anılmakta ve referans gösterilmektedir. Piaget ve Vygotsky oyunun psikolojik mekanizmalarını, oyun ve dil arasındaki ilişkiyi tartışmışlardır.

Piaget'in anlayışına göre oyun egoyu tamamı ile tatmin eden bir eylemdir. Çocuk gerçek hayatta karşılaştığı durumlarla başa çıkabilmek için oyunu bir yöntem olarak kullanır ve bunlarla gerçek hayatta baş edebildiğinde oyun davranışı kendiliğinden ortadan kalkmaktadır. Piaget oyunu bir düzenleme olarak değil bir özümseme olarak görmektedir (Yavuzer, 2015).

Piaget'in kuramına göre oyun çocuğun tecrübelerini ve deneyimlerini birleştirdiği bir alandır. Oyun çocukların zihin gelişimini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Oyun bir uyum sürecidir bu süreç özümlenen bilgilerin sisteme yerleştirilmesi ile tamamlanmaktadır. Bu kurama göre çocuk edindiği her yeni tecrübe ile daha öncesinde zihninde yer etmiş düşünce ve tecrübeleri anlamlı bir şekilde yeniden düzenleyerek tüm bunlara yeni anlamlar yüklemektedir. Tüm bu süreçler oyun deneyimleri ile pekişmekte ve gelişme göstermektedir. Piaget gerçek öğrenmenin bir başkasının öğretmesinden ziyade çocuğun kendisinin bulması ve keşfetmesi ile

olacağını ileri sürmektedir, oyun da keşfetme ve bulma sürecidir. Zihinsel ilerleme ile paralel ilerlediği için oyun öğrenmenin de zihinsel gelişimin de en önemli destekleyicisidir(Ataman, 2003; Sevinç, 1992).

Vygotsky'e göre ise oyun toplumsal bir eylemdir. Oyun bireysel olarak sadece çocuğu değil çok daha geniş bir alanı kapsamaktadır çünkü çocuğun oyun içerisindeki rolü, oyunun konusu, oyunun tarzı çocuğun içerisinde yaşadığı toplumun sosyokültürel özelliklerini barındırmaktadır. Oyunun toplumdan topluma fark göstermesinin sebebi de toplumun özelliklerinin bir ürünü olmasıdır. Bu sebepten dolayı oyun toplumsal hayatın içerisinde yer alan, toplumsal hayatın özelliklerini yansıtan bir etkinliktir (Bağlı, 2004).

1.2.9. Oyunun Çocuk İçin Önemi

Oyun, çocuğun gelişiminde yaşamı öğrenme aracı olması sebebi ile büyük bir öneme sahiptir. İnsanlığın varoluşundan beri hayatın içerisinde yer alan bir etkinliktir. Bu kadar önemli bir yere sahip olması sebebi ile oyun birçok düşünür, eğitimci, yazar ve psikologlar tarafından araştırılan ve ele alınan bir olgu olmuştur. Oyunun çok yönlü bir etkinlik oluşu farklı birçok alan için ortak araştırma konusu olmasına olanak sağlamıştır (Diken, 2010).

Oyun çocukların kendi dünyalarını ve ya gerçek dünyayı keşfetmek yeni bilgiler öğrenmek, başkaları ile ilişkilerinde sağlıklı iletişim kurabilmek, sosyalleşebilmek için yardımcı olur. Tüm bunlar çocukların sosyal becerilerinin gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır (Howes, 1999). Tüm bu özellikleri sayesinde oyun çocukları gerçek hayata hazırlamanın yanı sıra iç dünyalarının da dışa vurumu konusunda çocuğa aracılık etmektedir. Çocuk oyun sırasında üstlendiği rollerle gerçek dünyayı algılamaya çalışır, bağlantı kurar ve bunlar sayesinde kişiliği gelişmeye başlar. Oyun oynarken öğrenilen bilgiler daha kalıcı yer etmektedir çocuğun hafızasında. Bunun sebebi ise oyunun deneysel olarak düşündüren ve deneyim kazandıran bir etkinlik olmasıdır. Çocuk gerçek hayatı için gerekli olan beceri ve deneyimleri oyun sayesinde kendiliğinden öğrenmektedir. Eğlenerek öğrenmenin ilk basamağını oluşturan oyun çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (MEB, 2016).

1.2.10. Oyun Becerisi Gelişimi

Oyun becerisi çocukların yaşına ve gelişim seviyelerine göre farklılık göstermektedir. Çocuklar ilk oyun deneyimlerini tek başına edinirler gelişimleri devam ettikçe başkalarının oyunlarını izleyerek farklı oyun deneyimleri kazanarak diğer çocuklarla oynamaya yönünde eğilim göstermektedirler. Oyun evreleri 0-6 yaş arasında 4 evreye ayrılmaktadır. 0-24 ay, 24-36 ay, 36-48 ay, 48-72 ay olmak üzere dört ayrı dönem içerisinde oyun becerileri değerlendirilmektedir.

0-24 ay: Alıştırmalı Oyun

Doğumundan itibaren ilk altı ay boyunca bebek oyun ve oyuncak olarak kendi vücudunu kullanır. Ellerini ve gözlerini kullanarak çevresini yani etrafındaki dünyayı tanımaya çalışmaktadır. Bu altı ayın sonrasında ise bebek daha çok hareket etmeye başlar ve kas gelişimi de aynı oranda artmaya başlar bebek bu kas gelişimine uygun olan hareketli oyuncaklardan hoşlanmaya başlar. Oyuncakları ve nesneleri kendi anlam dünyası içerisinde tanımaya başlayan çocuk bir yaşına doğru ilerlerken oyunlar arasında tercih yapmaya başlar (Şahinkaya, 2008).

Çocuk tek başına oynadığı oyunda çevresindeki kimseden etkilenmeden oyununu tek başına devam ettirir. Çevresindeki çocukları gözlemleyen çocuk onlarla sosyal bir iletişim kurmadan kendi oyununa devam eder yani çocuk oyun nesnesi ile yalnız kalmayı tercih etmektedir. Bu dönemde çocuğun dikkatini daha çok canlı renklere sahip oyuncaklar, ses çıkaran ve hareket eden oyuncaklar çekmektedir. Bunlara örnek vermek gerekirse top yuvarlama oyunu dikkatini çeker ve topu tek başına yuvarlayıp yakalamaya çalışır, renkli küpleri birleştirmeye çalışır ve ses çıkaran hareket eden bebekler ve ya arabalar daha çok dikkatini çekmektedir. Bu dönem genel olarak 2-2.5 yaşına kadar devam etmektedir en belirgin özelliği ise tek başına çevreden etkilenmeden kendi bedenini kullanarak oynanmasıdır (Kadim, 2012).

24-36 ay: Paralel Oyun

Bu dönemde çocuk tek başına oyun oynamaktan vazgeçip yavaş yavaş işbirliğine dayalı oyunlara ilgi duymaya ve bu oyunlara katılmaya başlar. Çocuklar bir arada ve aynı nesnelerle oynamalarına rağmen oyunlarını yine tek başlarına

sürdürmektedirler (Aral vd. 2001). İki ile üç yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuklar arasındaki sözel iletişim çok azdır. Genel olarak oyuncak alışverişinde bir etkileşim içerisine girerler. Bir arada olmalarına rağmen birbirlerinden ve çevreden etkilenmeden oyunlarına devam ederler (GS., 1998).

36-48 ay: Sembolik Oyun

Sembolik oyun diğer oyun evreleri arasında en belirgin ve en tanımlanabilir olanıdır. Dönem dönem farklı adlarla anılmıştır örneğin: -mış gibi oyun, fantezi oyun, hayali oyun, dramatik oyun gibi isimlerle anılmaktadır. Cansız nesnelere canlıymış gibi davranılması, nesnenin farklı bir nesne ile yer değiştirmesi ve çocuğun başka biri tarafından yapılan bir davranışı oyun içerisinde tekrar etmesi gibi sembolik oyun örnekleri verilebilir (Fein, 1981:1095-1118).

Piaget'e (1962) göre sembolik oyun, yeni bir şeyin başka bir şey yerine geçebildiği bir oyun evresidir. Oynadığı sembolik oyunlarla çocuk anlam kazanan şeyle anlam veren şeyi birleştirmeyi öğrenir. Bu bağlamda sembolik oyun anlamlandırmanın bir şeklidir.

Fenson (1985), sembolik oyun içerisindeki davranışları belirleyen üç bilişsel özellik ileri sürmektedir. Bu bilişsel özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz.

Merkezden Uzaklaşma: 12-18 aylık çocuklar artık benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır. Böylece çocuk nesnelere ve diğer canlılara karşı ilgi duymaya başlamaktadır. Başkaları tarafından yapılan davranışlara ilgi duymaya başlayan çocuk bu davranışları da taklit etmeye çalışmaktadır.

Nesnelere İlişkin Davranışın Değişimi: Oyun içerisinde çocuk gerçek nesneler yerine onlarla aynı işlevi gerçekleştiren başka nesneler ile oyuna devam etmektedir. Çocuk burada bir nesneyi ya da bir hareketi sembolik olarak temsil etmek için başka nesneler kullanmakta ve ya başka davranışlar sergilemektedir. Sembolik oyun sürecinde çocuk bebeğini –mış gibi uyutur ona yemek yedirir ve ya doktor gibi davranıp parmaklarını iğne olarak kullanır.

Bütünleştirme: Çocuk gerçek objeleri –mış gibi hareketlerle ve nesnelerle ilişkilendirmeye başlamaktadır bu evrede. Oyun davranışları çocuk tarafından sıralanarak bir ilişki içerisinde devam ettirilmektedir.

Sembolik oyun süreci çocuklarda tüm bu becerilerin gelişmesi için gereklidir çünkü çocukta belli bir düşünce gelişimini destekleyen bir süreçtir. Bu düşünce gelişimi sayesinde çocuk ben merkezlilikten kurtularak çocukluk döneminden çıkarak yetişkinlik sürecine adım atmaktadır (Blades, Cowie, Smith, 2003).

Piaget'e göre çocuk sembolik oyun ile birlikte gerçekliği kendi kafasında değiştirmenin verdiği basit doyumun giderek ilerisine geçmektedir. Çocukta egonun doyumu için ödünleme dilek-doyum çatışmalarının ortadan kaldırılması için sembolik oyun büyük bir öneme sahiptir (Bağlı, 1993).

48-72 ay: Birlikte Oyun

Bu evrede çevreye olan ilgisi artan çocuk akranları ile birlikte oynamaya ve onlarla iletişim kurmaya başlar. Çocuklar bu evrede birlikte oynadıkları oyunlarda fikir ve oyuncak alışverişinde bulunurlar. Bireyselliğinden vazgeçmeyen çocuklar birlikte oyun evresinde dahi aynı malzemeleri kullanmalarına rağmen kendi oyunlarına devam ederler. Oyun bu evrede çocukların isteklerine göre doğaçlama olarak gelişmektedir (Kadim, 2012).

Bu evrede çocuklar yaratıcılıklarını kullanarak nesneler inşa etmeye, gelişen rekabet duygusu ile birlikte aralarında yarışmaya, yeni oyun senaryoları tasarlayarak kurallı oyunlar oynamaya başlamaktadırlar. Tasarladıkları senaryolara uygun roller üstlenen çocuklar bu roller sayesinde sosyalleşmekte ve sorumluluk üstlenmektedirler (Sevinç, 2004).

1.2.11. Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerisinin Gelişimi

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin hızlı bir şekilde ilerlediği, öğrenme potansiyelinin yüksek olduğu, kişiliğini oluşturan en kritik dönem olmasından dolayı çocuk için büyük bir öneme sahiptir. Fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı, kendini ifade edebilen, yaratıcı, sosyal becerileri yüksek ve uyumlu çocukların yetişebilmesi için iyi

planlanmış bir okul öncesi eğitimi şarttır. Özellikle topluma uyum gösterebilmeleri, duygu, düşünce ve davranışlarını sağlıklı bir şekilde ifade edebilmeleri için okul öncesi eğitim önemli bir yere sahiptir (Başal,1998).

Okul öncesi dönemde oyun çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği, eğlenerek ve yaşayarak öğrendiği bir etkinliktir. Bu alanda yapılan birçok araştırma çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve dil gelişimlerinde oyunun katkısının önemini ortaya koymaktadır. Çocuk bu dönemde zamanının çoğunu okulda oyun oynayarak geçirmektedir. Oynadığı oyunların çeşitlilik göstermesi ve bilinçli oyunlar olması çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Çünkü edindiği oyun becerileri sayesinde çocuklar psikososyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar (Jobling vd, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuğun öğretmeni ve ebeveynleri oyunu her alanda etkin bir şekilde kullanırsa, çocuğun her alana aktif olarak katılımını sağlayabilirler. Eğer çocuk bu dönemde oyun oynamaz ise bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini tamamlayamaz. Oyun ihtiyacını karşılayamayan çocuk ruhsal açıdan birçok problemle karşılaşabilir (Dönmez, 2000). Evreler halinde ilerleyen oyun ilk evrelerde çocuğun psikomotor gelişimine büyük katkı sağlar daha sonra oynanmaya başlanan kurmaca oyunlar ise çocukların bilişsel gelişimine temel oluşturmaktadır. Oyun içerisinde, özellikle fiziksel güç gerektiren oyunlarda, çocuklar devamlı koşmak, tırmanmak, zıplamak, itmek ve benzeri fiziksel hareketler yapmaktadırlar. Rekabet duygusu gelişen çocuk fiziksel gücü ile diğer oyunculara karşı bir yarış içerisine girmektedir. Bu mücadelede çocuğun göstermiş olduğu bu fiziksel hareketlilik başta solunum, dolaşım ve sindirim sistemini olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra iç salgı bezlerinin daha çok salgılanmasını sağlayarak gelişimine katkıda bulunmaktadır. Beslenme ile alınan kalori hareket yolu ile tüketildiği için çocuk oyun içerisinde bu kaloriyi tüketir ve iştahı tekrardan açılır bu da sağlıklı beslenmesine yardımcı olmaktadır. Sık sık beslenme ve bu besinleri hareket yolu ile tüketme çocuğun kas yapısının gelişimine de katkı sağlamakta ve vücut yapısını güçlendirmektedir (Hazar, 1996).

Okul öncesi dönemde çocukları sadece fiziksel anlamda geliştiren oyunlar değil eğitsel anlamda geliştiren oyunlar oynanması okul öncesi eğitimde bilişsel gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuk eğitimi bu dönemlerde daha çok informal yollarla sağlanmaktadır bu eğitsel oyunlar da informal öğrenmelerin zeminini

oluşturmaktadır. Çünkü çocuk oynadığı oyunlar sayesinde akranları ve çevresindeki diğer bireylerle etkileşime girecek ve doğaçlama yollarla bazı kazanımlar elde edecektir. Oyun doğaçlama olmasından kaynaklı birçok sürpriz gelişmeye açık olmakla birlikte çocukta saygı ve hoşgörü kavramlarının gelişmesine katkıda bulunan bir etkinliktir. İçerisinde tüm bu kavramları bulunduran eğitsel oyunlar çocuklara bazı evrensel ve toplumsal değerleri kazandırmak için kullanılmaktadır. Çocuk içine doğduğu toplumun özellikleri ve toplumun değerleri ile oyunlar aracılığı ile tanışmaktadır. Sonuç olarak çocuk eğlenmenin yanı sıra farkında olmadan da bazı değerleri kazanmaktadır (Gündüz ve diğerleri, 2017).

Okul öncesi eğitimde yalnızca öğretmenlere değil aile ve ebeveynlere de büyük bir sorumluluk düşmektedir. Ailelerin de bu eğitim sürecinde eğitime destek vermeleri çocuğun gelişiminde kritik bir önem taşımaktadır. Okul- aile işbirliği ile ailelerin çocuğun eğitim sürecinden haberdar olmaları, eğitim programının amaçlarını ve yöntemlerini bilmeleri, programın yürütülmesinde eğitimcilerle birlikte hareket etmeleri ebeveynlerin okula karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayacaktır. Ev yaşantısında da çocuğun okulda öğrendiklerinin üzerine bir şeyler koyarak çocuğun eğitimine katkıda bulunmak çocuğu destekleyici bir etkinlik olacaktır bu sayede çocuk da okula karşı olumlu bir tutum sergileyecektir. Yapılan araştırmalar sonucunda bu şekilde aile-okul işbirliği ile okul öncesi eğitimini devam ettiren çocukların daha başarılı oldukları görülmektedir. Aileler de bu sürece katılarak çocuk yetiştirme konusunda tecrübe edinmekte ve bilgi-becerilerini arttırmaktadırlar (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

1.3. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

Toplumsal bir varlık olan insan, toplumu var eden en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir toplumun var olabilmesi için de bireylerin belirli ortak payda da buluşması gerekmektedir (Tokgöz, 2006). İnsanlar arasında köprü oluşturan en temel payda ise dildir. Dil, insandan insana değişebilen ve en güçlü iletişim aracıdır. Çeşitli duygu, düşünce, tutum, inanç, değer yargılarını anlatmaya ve öğretmeye, kültür birikimini üçüncü kişilere aktarmaya, soru sormaya, emir vermeye, isteklerde bulunmaya yarayan bir araçtır (Yıldırım ve Fişek, 1993). İnsanların akıl yürütme ve dil yetisi, onu diğer canlılardan ayıran en temel durumdur. “İnsan, akıl ve ruh sahibi olmak

gibi karmaşık özelliklere sahiptir. Bunun yanında, insanı diğer canlılardan ayıran en büyük özellik konuşma, düşünme, akıl yürütme ve yargılama yetileridir" (Günay, 2004, s.24). Dil; sözlü ve yazılı olarak kullanılan, doğumdan itibaren edinmeye başladığımız, yalnızca insana özgü, güçlü ve büyülü bir düzendir. Düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir (Aksan, 1998). Gerçekte de dil, diğer bireylerle beraber yaşama ihtiyacından doğan, karşılıklı etkileşimler ile gelişen ve ortak yaşantılar sonucu doğal olarak öğrenilen bir düzendir. Aynı zamanda dilin kendine özgü kuralları vardır ve sürekli kendisini yenileyen bir sistemdir. Özet olarak dil, birtakım işaretlerin bir araya gelmesiyle kurulan ve karşı tarafa bilgi ileten bir doğal düzen sonucudur (Tokgöz, 2006).

Dilin toplamda üç temel işlevi bulunmaktadır;

- Anlatım İşlevi: Aktarılmak istenen olgunun anlatılması
- Etki İşlevi: Aktarılan iletiden alıcının etkilenmesi, alıcıda bir etki yaratması
- Açıklama Etkisi: Kullanılan işaretlerin her iki taraf içinde ortak bir anlam ifade etmesidir (Tokgöz, 2006).

Sağlıklı bir iletişimin temel noktası, kullanılan işaretlerin her iki taraf içinde ortak bir anlam ifade etmesidir. Aynı zamanda dil yalnızca duygu ve düşünce aktarımı için kullanılmamaktadır. Aksan'a göre; dil detaylıca incelendiğinde sadece ihtiyaç belirtme ya da kişiye özgü acıların, umutların, sevinçlerin kısacası insan ruhuna ait tüm duygu ve düşünceleri aktarmasına imkân verdiğini savunmaktadır. Dil, duygu ve düşünceleri aktarırken sadece seslerden yararlanmaz aynı zamanda jest ve mimikler ile desteklenen psikolojik bir davranıştır. Ortaya konulan olgu, bilişsel süreçler ile üretilmektedir (Tokgöz, 2006).

Çocuklar dünyaya geldikleri ilk dönemlerde, çevresinde gördüklerini anlamak ve duyduğu sesleri taklit etmekle etrafıyla iletişim kurmaya çalışır. Bu durum "taklit" olgusu ile anlatılmaktadır. Araştırmacılar, çocukların dil öğreniminin taklit yoluyla geliştiğini ardından ses ve sözcük öğrenimin geçtiğini en sonda ise dili daha ayrıntılı kullandığını defalarca kanıtlamışlardır (Aşıcı, 2003).

Çocukların dili öğrendiği bu sürece "dil gelişimi" denilmektedir. Çocukların dili hangi amaçla kullandığı şu şekilde sıralanabilir:

- Kişisel istek ve ihtiyaçlarını karşı tarafa aktarabilmek
- Farklı bireylerle iletişim kurabilmek
- Kendisinin ya da başkasının yaptığı davranışı irdelemek
- Bireyselliğini ve kişisel özelliklerini ortaya koymak
- Yakın çevresi haricinde dış dünyayı tanımak ve deneyimlemek
- Farklı bireyler ile fikir alış verişi sağlamak
- Toplumu bilinçlendirmek, kişisel fikirlerini beyan etmek (Aşıcı, 2003).

Yukarıdaki maddelerden anlaşılacağı üzere çocukların dil gelişimi de bilişsel gelişimlerine paralel olarak gelişmektedir. Günümüzde dil olmasaydı düşünme yetisinin olup olmayacağı sürekli tartışılan bir konu haline gelmiştir.

Bu konuda ünlü düşünürlerden örnek verecek olursak, Descartes "Dilin yalnızca düşüncenin işareti değil, belki onun varlığının ispatıdır. Düşünen insan, söyleyen insan demektir" (Aksan, 2003). Hamann ise konuyla ilgili olarak "Akıl dildir; dil olmasaydı akıl da olmazdı" cümlesiyle aktarmıştır. Günay'a göre, birey doğadaki nesneleri olduğu gibi düşünceleri ve düşünceye karşı ilgi duyduğunu belirtmek için de adlandırma tercihine başvurur. Birey nesneye isim vererek onu sahiplenirken aynı olayı duygulara da uygulamaktadır. Dil biçimini ise, düşünce biçiminin içeriği olarak tanımlamıştır. Bu ve benzeri düşünceler ışığında dil ve düşüncenin etkileşim içerisinde olduğu kesindir. Ancak göz ardı edilmemesi gereken önemli bir detay da sağır ve dilsiz insanların varlığıdır. Sağır ve dilsiz insanların varlığı dil olmadan düşüncenin oluşabileceğinin kanıtıdır.

Dil gelişimini etkileyen unsurlar arasından bir diğeri de dilin algılanma sürecidir. Dilin algılanması, uzun ve karmaşık bir süreçtir. Çocuk doğumundan sonra etrafında sürekli duyduğu kelimelere zaman geçtikçe aşinalık kazanır. Aşinalık kazandığı kelimeler, çocukta belirli bir algı yaratır (Meece, 1996). Dil gelişimi çocuktan çocuğa değişmektedir. Çocuklar arasındaki gelişim farkının en büyük sebebi içinde bulunulan ortamdır. Anadil öğrenimi sırasında çocuk, anne babayı rol model olarak almaktadır. Zaman geçtikçe rol model sayısı artmakta ve dil gelişim süreci sonlanmaktadır (Kocaman ve Osam, 2000). Bu gelişim sürecinin hızı çocuktan çocuğa değişir fakat geçtikleri evreler her zaman aynıdır. Bu dil gelişim evreleri üç yönde şekillenir:

1- Sesbilimsel Gelişimi (Fonetik): Çocuklar konuşmaya başladığı ilk zamanlar “b” ve “m” harfini telaffuz eder. Bu iki harf anne ve babayı tanımlayan, önem taşıyan sesleri oluşturur.
2- Biçimsel Gelişim (Morfolojik): Çocuk ilk aşamada tek hece veya sözcük ile jest mimiğini birleştirerek isteklerini dile getirir. Örnek verecek olursak, “anne” kelimesi birleştiği jest mimiğe göre mama istediği anlamına gelebilmektedir.
3- Anlam Oluşumu (Semantik Gelişim): Çocuk, ilk başta sözcükleri doğru anlam ile kullanmaya başlar.

Bu aşamadan sonra sözcük anlamlarını da doğru idrak etmeye başlar. Etraftan duyduğu yeni anlamları da kelime haznesine kaydederek dil bilgisini geliştirir (Dönmez, 2000). Tüm aşamalar tamamlandıktan sonra çocuğun dil gelişim süreci başarıyla tamamlanmış olur.

1.3.1. Dil Gelişimi

Dil gelişimi, çocukların doğdukları ilk andan itibaren etrafında duydukları sesleri taklit etmesiyle başlayan ardından bu taklitlerin kelimeye, cümleye, dil bilgisine dönüştüğü süreç olarak adlandırılabilir. Dil gelişim düzeyleri, zaman açısından her çocuk arasında farklılık gösterse de görülen aşamalar ortaktır (Baştürk, 2004). Dil gelişim düzeyleri çalışmamızda dört ayrı şekilde kategorize edilmiştir. Bu periyotlar aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

0-12 ay: Agulama Evresi

Bebekler dünyaya geldiklerinden birkaç hafta sonrasında etrafındaki sesleri algılamaya ve tepki vermeye başlarlar (Yavuzer, 2015). Bu durum insanların doğumundan itibaren dünyaya bir ses kapasitesi ile geldiğini göstermektedir. Bebek ilk haftalarında gülmeye ya da ağlamaya dayanan kontrol altında olmayan sesler çıkartır. Bu sesler doğum itibariyle 3 haftada bir anlam ifade etmez (Bloom, 1978). Bebeğin ilk 3 hafta içerisindeki ihtiyaçları yalnızca ağlaması sayesinde giderilebilir. Örneğin karnı acıkan bebek ağlayarak ebeveynlerinin ihtiyacını gidermesini sağlayabilmektedir. Örnekten de anlaşılacağı üzere yeni doğan bebekler için ağlamak bir iletişim çeşididir (Bayhan,2004). Doğum sırasında çocuğun ağlaması tamamen fizyolojik bir tepkimedir.

İlk ağlama, bebeğin nefes almasını sağlayan bir tepkidir. İstek ve ihtiyaçlarını çıkardığı çığlık ve ağlamalarla duyuran bebeğin ağlamaları düzensiz ve gece saatlerinde daha yoğundur. Yine gece saatlerine yoğun olan bu ağlama artışı bebeğin uykusunun geldiğini anlatma biçimidir (Yavuzer, 2013).

Bu düzensiz ve gece yoğunluklu ağlamalar, bebek 3. haftayı doldurduktan sonra azalmaya başlar. Bebeğin dünyaya gelişinin ikinci üç haftalık döneminin başlamasıyla birlikte daha farklı ses ve tonlar kendini göstermeye başlar. Anne ve babalar, bu farklı ses ya da ton yapısına sahip sesleri ayırt ederek bebeğin ne ihtiyacı olduğunu anlayabilmektedir (Aksan, 2003). Artık ağlama sebebi yalnızca uykusuzluk değil açlık ve karın ağrısı sebepleri de mevcuttur. 1 ay öncesi bebeğin tüm ağlamaları iletişim kurma amaçlıdır, gözlerden yaş gelmez sadece bağırma eylemi gerçekleşir. Çocuk 6.hafta itibariyle "agulama (cooling)" dönemine girer. Girilen dönem ile çocuk, ağlayarak dikkat çektiğinin farkına varır (Alpöğe, 1991). Girilen dönem ile çocuk kuş cıvıltısına benzer sesler çıkarmaya başlar. Dil gelişim süreci için büyük önem taşıyan cıvıltı sesleri, çocuğun dil ile ilgili ilk aşamasıdır. Agulama döneminde yer alan kuş cıvıltısı aşaması, dil gelişimi için temel yapıtaşlarıdır. Bu sesler dünyanın her köşesindeki çocukta aynı şekilde gözlemlenir (Karacan, 2000). Bebek ilk defa ses organlarını kullanmaya başlayarak "a, u, o" harflerini zaman geçtikçe de "s, k, g" harflerini çıkarmaya başlar. Kuş cıvıltısı olarak tabir edilen bu sesler bir anlam taşımamakta olup refleksif bir davranış olarak nitelendirilir (Alpöğe, 1991). Beş, altı ay sürecine gelindiğinde dil gelişimi "heceleme (babbling)" dönemine girmiş kabul edilir. Bebek bu dönemde agulama dönemindeki harfleri birleştirerek tek heceler halinde konuşmaya başlar. Çıkardığı tek hecelik cümleler isteme veya reddetme gibi ifade içeren anlamlar taşır. Anadildeki sesleri kullanarak tonlama, vurgu gibi özelliklere sahip olmaya başlar (Yavuzer, 2013). Çıkarılan hece sayısı zaman geçtikçe artmaya başlar. Bu dönemi detaylı bir şekilde ele alan, bölüm sonunda yer alan Tablo 1'den daha detaylı olarak inceleyebilirsiniz. Artan hece haznesi yansımalar şeklinde birbirini tekrar eder. Örnek verecek olursak; ma-ma, ba-ba, de-de. Araştırmalarda, ebeveynleri ile sık sık iletişim kuran çocukların heceleme (babbling) dönemini daha kısa sürede tamamladığı görülmüştür.

Heceleme döneminde çıkarılan yansıma kelimeler özel bir objeye ya da duruma bağlanmamaktadır bu sebeple çocuklar bu dönemde gerçek bir iletişim halinde değildir (Bloom, 1978). Bebek 6 ile 9 ay arasına geldiğinde, dil gelişimi de "mırıldanmanın tekrarı (lalling)" dönemine girmektedir.

Mırıldanmanın tekrarı döneminde ilk gerçek kelimeler, yansıma şeklinde oluşmaktadır. Oluşan yansıma kelimeler bir anlam ifade etmeye çalışır (Vygotsky, 1985). Çocuğun ağzından çıkan "ba-ba, ma-ma" gibi kelimeler iletişim kurmasını sağlayacak olan, anlam içeren yansıma sözcükler haline gelmiştir. Bebeğin dil gelişim süreci, çevresindeki dil özellikleri etkisiyle gelişmeye başlar (Poyraz ve Dere, 2001). Bu dil gelişim evresinde bebeğin sıklıkla telaffuz ettiği heceler "ba, pa, ma…" gibi hecelerdir. Mırıldanmanın tekrarı döneminde aynı zamanda bebek, etrafındaki iletişim çabalarına gülümseyerek, anlamsız sesler çıkararak ya da kaş çatarak gibi fiziki eylemlerle cevap verdiği görülmektedir (Mecz, 1998). Çocuğun dil gelişimi 6 ve 9 aylık dönemde mırıldanma dönemine geçmediyse bu zihinsel gerilik ve işitme kaybının belirtisidir. Mırıldanmanın tekrarı dönemi 9.ayın bitmesiyle son erer. 9-12 aylık dönemi kapsayan dil gelişim dönemi, "ses-sözcükler (vocables) dönemi" olarak adlandırılmaktadır (Sandtrock, 1998). Bu dönemde çocuğun çıkardığı mırıldanma ve sesler anadile aittir. İletişim, yalnızca çocuk tarafından anlaşılabilir sözcük ve tümceler ile kurulur. Çocuk ses-sözcükler döneminde ana diline ait özelliklerin farkına varır, basit sözcükleri söylemeye başlar. Söylediği sözcükler anadilinde anlam ifade etmektedir. Ayrıca çocuk, jest ve mimikleri, algılamaya ve anlamlandırmaya başlar (Kıran ve Kıran, 2002). Agulama evresini özet olarak ele alacak olursak, bu evre dil gelişimi öncesi aşama olarak nitelendirilmekte ve en fazla 1 yıl sürmektedir. İlk sözcüklerin söylenmeye başlamasıyla birlikte anadilin özellikleri kazanılmaya ve çocuk kendini ifade edebilmeye başlar.

12-18 ay: Tek Sözcük Evresi

İnsanda konuşma eyleminin gerçekleşebilmesi için birden çok kasın belirli bir olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Örneğin konuşma için en gerekli olan kaslar dudak kasları ve dişlerdir. Bu yüzden çocuğun konuşabilmesi için dudak ve dişler arasında koordinasyon oluşmalı ve ön dişler çıkmalıdır (Yavuzer, 2015).

Ayrıca konuşma evresine geçilebilmesi sadece kasların koordineli hareketlerine bağlı değildir aynı zamanda çocuğun zihinsel olarak motor gelişiminin de tamamlanması gerekmektedir. Çocuklarda gerekli olan bu olgunluk birinci yılın sonunda tamamlanır ve konuşma dönemi başlar. Dil gelişimi evresinde olan çocuğun bir olay ya da duyguyu ifade edebilmek için kullandığı sözcükler, yetişkinlerin kullandığı benzerdir fakat daha sınırlı bir yapıdadır (Dönmez, 2000). Bu süre zarfında kullanılan sözcük sayısı 1 ile 30 kelime arasındadır. 12-18 ay, tek heceleme evresi, çocuğun dil gelişimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Bloom, 1978). Rastlantısal olarak telaffuz edilen sözcükler çocuğun kelime dağarcığını geliştirmekte ve süreci hızlandırmaktadır. 1. yılını dolduran çocuk sözcüklerle durumu ilişkilendirerek kelime hatırlamalarına başlar. Bu hatırlamalar zihinsel olarak motor gelişiminin tamamlanmasıyla doğrudan doğruya ilgilidir. Hatırlanan ve durum ile ilişkilendirilen sözcük sayısı ne kadar artarsa çocuğun da kelime dağarcığı o kadar artmaktadır (Başal, 2003). Bahsi geçen motor gelişimi de hatırlama ve bağlantı kurma açısından bu dönemin en önemli aşamasıdır. Çocuğun zihinsel gelişimi tamamlanmadıkça kelime ile olay arasında bağlantı kuramaz ve dil gelişiminde ilerleme kaydedemez (Vygotsky, 1985). Yavuzer'e (2015) göre; sözcüklerin doğru telaffuzunun sağlanabilmesi için en etkili yöntem taklit etme yöntemidir ama çocuklar iletişim kurabilmeyi ve doğru telaffuzu yalnızca taklit yoluyla kuramaz. Çocuğun konuşmayı öğrenirken sözcükleri doğru telaffuz etmesi ve kullandığı sözcüğü doğru anlamıyla ilişkilendirmesi gerekmektedir (Yavuzer, 2015). Çocuk için doğru telaffuz zor bir eylemdir.

İlk 6 ay yani agulama evresindeki bebek, anlam içermeyen sözcükler mırıldanır. Etrafından duyduğu sesleri değil genel olarak ses çıkarma eylemini taklit etme meyillindedir. Bu taklit literatürde "eko tepki" olarak anılmaktadır (Jordan, 1980). Seslerin taklit edilmesi yaş ile orantılı olarak ilerlemektedir ve bu çabalar yavaş bir şekilde ilerlemektedir.

Taklit sürecinin yavaş olmasının sebebi ise, etraftan duyulan seslerin orijinal ses ile çok az benzerlik göstermesidir (Oktay, 1999). Çocuk, sözcük ile anlamı birleştiremeden tam da bir iletişim kurulduğu söylenemez. Ana dillerde bulunan eş anlamlı sözcükler nedeniyle bu algılama ve bağdaştırma süreci uzun ve zorlu bir süreç olarak gözlenmektedir (Yavuzer, 2014). Bu konuda örnek verecek olursak, ebeveyn

çocuğuna bir elma verirken obje ismini hitap ederse; çocuk objenin isminin elma olduğunu anlayacak ve kelime-nesne arasında ilişki kuracaktır. Çocukların motor gelişimi ortalama olarak 1 yıl tamamlandığında yani 12-18 aylık zaman dilimindeyken iletişim kurabilmek için uygun konuma gelir. Örneğin; çocuk kadınlar ile anne kelimesini bağdaştırdıysa etrafında gördüğü tüm kadınlara anne diye hitap edebilir (Jordan, 1980). Joseph McCarthy'nin belirttiği gibi, çocuklar nasıl her şeyin bir adı olduğunu öğreniyorsa her nesne için farklı isimlerin olduğunu da öğrenecektir. Bu dil gelişim döneminde bebeğin kullandığı kısa kelimeler tüm bir cümleyi yansıtmaktadır. Kullanılan bu cümle işlevi gören kelimeler, çocuğun ve çevresinin günlük yaşamını yansıtır (Hurlock, 1955). Çocukların bu dönemdeki kelime dağarcıklarının büyük kısmını özel isimler oluşturur. İsimlerin yanı sıra hissedilen duyguları ifade etmeye yarayan uf, cici gibi kelimeler de dağarcık içerisinde yer alır. 12-18 ay, tek sözcük evresinde olan bir çocuğun anladığı kelime sayısı telaffuz ettiği sözcük sayısından fazladır (Yıldırım ve Fişek, 1993). Bu dönem içerisinde çocuklar, bazı kelimeler yerine objeyi hatırlatan simgeleri kullanmaya başlar. Araba yerine kullanılan "düt" veya tren yerine "çuf" denilmesi yukarıda bahsi geçen duruma örnek olarak nitelendirilebilir. Çocukların objelerin niteliklerinden esinlenerek kullandığı kelimeler zaman geçtikçe düzelmeye başlar fakat bu simgelerin ebeveynler tarafından da kullanılması düzelme süresini uzatabilir.

Bu düzelme aşamasına örnek verecek olursak; ördek kelimesini 15. ayda olan bir çocuk "ödo" olarak, 17. ayda olan bir çocuk "odi" olarak ve 23. ayda olan başka bir çocuk ise "ödek" biçiminde ifade eder (Özbaydar, 1970). Jersild'in bir araştırma sonucuna göre; Konuşma eyleminin ilk başladığı zamanlar çocuğun kelime haznesi 3-4 taneyken çocuk, 15 aylık olduğu zaman kelime sayısı 9, 18 aylık olduğu zaman 22 kelime ile gittikçe genişlemektedir.

Çocukların kelime dağarcığındaki artış hızı 21. aya kadar çok yavaş ilerlerken 21. ayın sona ermesiyle birlikte hızlanmaktadır (Cole ve Morgan, 1985). 15. ayını dolduran çocuklar, Türkçe ana dili için fiil çekimlerini kazanmaya başlar. 15 aylık dil gelişim süreci geçiren bebekler şimdiki zaman ekini kullanamaz bunun yerine vurgu ve ses tonu ile ayarlar (Hildebrand, 1981). Dil gelişimi 17. aya giren çocuk olumsuzluk eki ve şimdiki zaman çekim ekini kullanabilir konuma erişir. 12-18 ay arasındaki

gelişmeler önceki dönemlere göre çok daha büyük bir adım olsa dahi çocuk yine de kendisine yöneltilen soruları cevaplayamaz (Senemoğlu, 1997). Yukarıda detaylı şekilde açıkladığımız üzere yalnızca tekrar ve taklit yoluna başvurur. Kelime dağarcığında isim fazlayken sıfat ve fiil azınlıktadır.

Dil gelişiminin tek sözcük evresi olarak adlandırılan 12-18 aylık evresini özetleyecek olursak; konuşma için gerekli olan kasların gelişimi ve iletişim kurabilmek için şart olan zihinsel motor gelişimi 12. ayın sonu ile gelişmeye başlar. Ancak zihinsel motor gelişimi tam anlamıyla tamamlanmadığından dolayı olay ve kelime arası bağlantı kurulmaz. Bu yüzden bu evrede tam bir iletişim sağlandığı söylenemez. Çocuk, bağdaştırma yolu ile etrafında gördüğü benzer nesnelerin hepsini aynı isim ile çağırmaya başlar. Kelime dağarcıkları dar ve duygu yansıması olan "uf, cici" gibi kelimeler yoğunluktadır. Çocuk, duygu yansıması kelimeler gibi nesneleri de hatırlatan sembolik isimler ile konuşmaya çalışır. Telaffuz bu dönem zarfında gittikçe düzelmeye başlar ancak düzelme hızı çevredeki insanların çocuğa doğru telaffuzu göstermesi ile hızlanmaktadır.

Dar bir yapıya sahip olan kelime dağarcığında isimler çoğunluğu oluştururken; sıfat ve fiiller oldukça küçük bir alana sahiptir. Aynı zamanda bölüm sonunda yer alan Tablo-1'e bakarak dil gelişim sürecini daha net şekilde incelemek mümkündür.

18-24 ay: Telgrafik Konuşma Evresi

18-24 ay dönemine girişle beraber çocuklarda yeni kelime kazanma süreci de başlar. Genellikle monoloğa dayalı tekrarlamalar izlenir. Yeni bir dil gelişimine giriş yapan çocuk, kelimeler arasındaki bağlantıları fark ederek sözcükleri yan yana getirir ve sözcüklere yeni anlam yükleyebilir bu sayede çocuk da, ilkel dilbilgisi oluşumu da başlamış olur (Saussure, 1985). Zihinsel motor gelişimi önceki dönemlere göre daha fazla ilerlemiş olan çocuk, iki sözcüğü yan yana getirerek nesnelerin sürekliliğini ya da bitişini ve insanların eylemlerini fark etmeye başlar. Karnı doymayan çocuk "daha mama" veya ağlayan ablasını gördüğünde "abla ağladı" gibi basit cümleler yukarıda bahsi geçen duruma örnek olarak gösterilebilmektedir (Marshall, 1974). İki kelimeyi yan yana getirerek cümle kurma aşamasının başlama zamanı, araştırma sonuçlarına dayanarak farklı bilgiler oluşturmuştur (Dale, 1976). Çocuklar 18. ay itibariyle 20-30

kelimelik bir kelime dağarcığına sahiptir. İletişim kurmak için yetersiz olan bu kelime dağarcığı çocuğu genelleme yapmaya iter. Dört ayaklı hayvanların hepsine "pisipisi" şeklinde hitap etmesi yukarıda öne sürülen yargıyı kanıtlar niteliktedir. Aynı zamanda iletişim kurmak isteyen çocuk, kelimelerini çeşitli jest ve mimikler ile destekler. Bir önceki tek sözcük evresinden farklı olarak, ebeveynleri ve çevresindeki insanlar ile soru cevap şeklinde ilerleyen iletişimler kurmaya çalışır (Hurlock, 1955).

Telgrafik konuşma evresinin başlama tarihi çocuklar arasında farklılık gösterebilir. Araştırmacılardan bir kısmı telgrafik konuşma evresinin 21.-22. aylarda başladığını savunurken farklı bir kısım araştırmacı grubu ise başlangıç tarihini 15.-18. aya kadar indirgemektedir (Mosowitz, 1978). Aradaki gelişim farkının en göze çarpan nedeni bireysel gelişim koşullarından oluşmaktadır.

Aynı zamanda dil gelişimi devam eden çocuklar üzerinde yapılan gözlemlere dayanarak, çocukların iki kelimelik cümle kurabiliyor olmalarına rağmen bu dönemde hala tek kelime esaslı cümleler ile iletişim kuramaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Fişek, 1993). Gözlemlenen iki cümle kurabilecek kapasiteye sahipken hala tek kelimelik cümle kullanma durumu, Piaget ve Slobin tarafından "biçim-fonksiyon" ilişiği olarak açıklamışlardır (Altıkok, 1971). Biçim-fonksiyon ilişiğini açıklamak gerekirse, çocukların dönem aralığında dar olan kelime dağarcığı sözdizimsel açıdan kodlama yapamadığı kelimeler doğurur. Bu kelimeler, açıklayabilmek için çocuk otomatik olarak eski yapısında döner ve tek kelimeler ile durum anlatmaya çalışır (Moskowitz, 1978). Lois Bloom da "biçim-fonksiyon" ilişiğine yönelik, tek kelimelik konuşma ve iki kelimelik konuşma arasında bir ara aşamanın varlığını savunmaktadır. Bu iki aşama arasında gerçekleşen döngüde iki kelimeden oluşan cümleler yalnızca tek kelime ile oluşan cümlelere hizmet etmektedir. Ara aşamada kurulan cümleler "Pivot kelimeler" ve "Açık kelimeler" olarak nitelendirilmektedir (İzbul, 1981). Konuşma içerisinde yeri belirli olan ve temel kelime görevini üstlenen kelimeler "Pivot kelime"; Pivot kelimenin önüne ya da arkasında destek görevi üstlenen kelimeler ise "Açık kelimedir". Pivot kelimelerdeki artış dil gelişim sürecini hızlandırırken açık kelimelerin artışı ise kelime dağarcığının genişlemesini sağlar (Şahin, 1978). Dil gelişimlerinde çocuktan çocuğa farklılık gösteren anahtar kelimeler bulunmaktadır. Bu anahtar kelimeler yaşanılan durum veya ihtiyaç gözetmeksizin her yerde kullanılabilir (Jersild,

1979). İki kelime ile cümle oluşturmaya başlayan çocuklar, isim ve fiilden oluşan basit cümleler kurmaktadır. Konumuzun başında belirttiğimiz üzere bu basit cümleler ile gerçekleşen iletişim dilimine "telgrafik tipi konuşma" denir. Dil gelişim süreci ilerledikçe telgrafik cümlelere isim ve fiilleri bağlayan ek kelimelerde eklenmektedir (Ergin, 1986). Ortaya atılan bu varsayım farklı diller üzerinde denenmiştir.

İngilizce, Rusça ve Fince üzerinde yapılan karşılaştırmalı araştırmalara göre, kelimelerin öğrenilme aşamasında ilgili ilkeler; isim-fiil zenginliği ve gramerin desteğiyle birlikte doğru orantılı olarak ilerlediği gözlemlenmiştir (Yapıcı, 2004). Telgrafik konuşma evresine geçen çocuğun konuşması fonetik açıdan ele alındığı zaman bir önceki dönem olan tek sözcük evresinin devamı niteliğindedir. 24 aylarına giren çocukların kelime dağarcığı ortalama olarak 272 tanedir (Yavuzer, 2015). Aynı şekilde yapılan başka bir araştırmaya göre ele alınan dil gelişim aşaması aşağıdaki gibidir (Özbaydar, 1970, s.85).

Kelime	**24 aylık kız çocuğu**	**23 aylık erkek çocuğu**
İsim	179	111
Özel isim	22	10
Fiil	70	26
Sıfat	14	9
Zarf	19	10
Zamir	6	6
Ünlem	3	6
Toplam	**313**	**178**

24 ay içerisinde olan çocuk dilinde "benim, bana" gibi kişi zamirleri yer almaktadır (Sandström, 1971). Çocuklar kişilik zamirlerini kavrayamadıkları süre zarfında "ben" veya "sen" yerine "o" kişilik zamiri üzerinden iletişim kurmaktadır. Telgrafik konuşma sürecinde, ikili ilişkileri söz dizilimi ve anlam bilgisi ile sınırlandırmaktadır. Abinin arabası, yemek ye, bebek gülüyor gibi cümleler yukarıdaki duruma örnek olarak gösterilebilmektedir (Olds ve Papalia, 1982). Telgrafik konuşma evresinin sonlarına doğru çocukların ikiden fazla kelime ile cümle kurabildikleri izlenmektedir. 22-24 aylık bir çocuğun kelime dağarcığı gelişmekte olup kurduğu cümleler uzamakta ve ilerleyen süreçlerde yorumlama gücü de artmaktadır. Piaget 'ye göre; çocuk dili telgrafik dönemde "egosantrik" özellik göstermektedir (Dale, 1976).

Telgrafik dönemde görülen egosantrik konuşmada, çocuk yalnızca kendi düşüncelerini analiz edebilmektedir, empati yeteneğinden yoksundur.

Çocuklar bu egosantrik dönemde iletişimin merkezinde olarak rol oynamakta ve kendileri hakkında konuşmaktadırlar. Yukarıda anlattığımız gibi "bana, benim" gibi zamirlerin sıklıkla kullanılmasının sebebi telgrafik konuşma evresinde yer alan egosantrik dönemdir (Cole ve Morgan, 1985). Piaget 'in çalışmaları doğrultusunda Türkiye'de yapılan çalışma sonucu, ülkede yaşayan çocukların en çok kullandığı cümle tipini; haber, soru ve cevap cümleleri oluşturmaktadır (Altıkok, 1971). Altıok'a göre, konuşma sürecinin başlamasıyla birlikte çocuklar kendisiyle alakalı durumları sıklıkla ebeveynlerine haber vermektedir. Soru cümlesi olarak nitelendirilen "ne, nasıl, nerede, niçin" gibi soru kalıpları ise telgrafik konuşma evresinin sonlarına doğru, genellikle 23. aylarda, cümleler kurulmaya başlanır (Jordan, 1980).

24-60 ay: İlk Gramer Süreci

Telgrafik konuşma evresinin ne zaman sonlandığı ve ilk gramer sürecinin ne zaman başladığı net olarak belirlenememektedir. Kültürel ortam, sosyo-ekonomik ve kişisel farklılıklar geçiş aşamasının uzunluğunu değiştirebilmektedir. Bölüm başında belirttiğimiz üzere ebeveynlerin çocuklarıyla hangi sıklıkla iletişime geçtikleri özellikle ilk gramer sürecine geçişi hızlandırmaktadır (Okuturlar, 1986). Genel gelişimler göz önünde bulundurularak çocukların 24. ay itibariyle gramer kullanımlarının başladığı gözlemlenmektedir. Aynı zamanda ilk gramer sürecinin ilerlemesiyle beraber yaklaşık olarak 36.-60. aylar aralığında çocukların konuşmalarda isim ve fiil harici öğelere de yer verdiği görülmektedir. Konuşmaların anlaşılma oranı ilk gramer süreci ile birlikte artış göstermektedir (Olds ve Papalia, 1982). 60. ayın tamamlanması ile de çocuklarda öğe kullanımı ve anlaşılma oranı tamamlanmaktadır (Sandström, 1971). 24.ayını dolduran çocuk yeni öğrendiği kelimeleri gün içerisinde sıklıkla tekrarlayarak dağarcığını genişletir, iletişim kurmasını kolaylaştırır. Aynı zamanda yaş aralığı nedeniyle hayvanlar, çizgi filmler, sürekli gördüğü kişiler ve vücut bölümlerinin isimlerine merak duymaktadırlar. Konuşma evrelerinin ilk aşamalarında görülen yalnızca isim kullanma alışkanlığı zamanla azalmakta ve öğe artışı sağlanmaktadır (Herrlitz, 1983).

Yılmaz'ın araştırmalarına göre; ortalama olarak 25.-26.aylarında olan bir çocuğun isim kullanma oranı %24 seyirlerindeyken 50.-52.aylarda olan bir çocuk da bu oran %19'a gerilemektedir. Aynı zamanda yine 25.-26.aylarda olan çocuğun zamir kullanma oranı %19 seyrinden 50.-52.aylar arasında bu oran %21'e yükselmektedir (Yılmaz, 1974). Çocuklar 3.yaşları itibaren etrafına karşı merak beslemekte sormak istediği bir sürü soru bulunmaktadır. Dikkat çekme isteği, yardım isteme, sosyal iletişim kurma veya güven kazanma gibi amaçlar doğrultusunda gramer gelişmektedir fakat kullanılan gramerin, yetişkinler ile aynı düzeyde olmadığı gözden kaçırılmamalıdır (Şahin, 1978). Ayrıca 24-60 ay, ilk gramer sürecinde çocuklar kurulan cümleleri tamamen algılayabilmektedir. Çocuk 4-5 yaşlarına geldiğinde "altında, yanında, arkasında" gibi edatları kullanabilmekte ve kelime dağarcığını 2000'e kadar çıkarabilmektedir (Ekmekçi, 1982). İçinde bulundukları dil gelişim evresi nedeniyle çocuklar, ortalama olarak 50.ay itibariyle temel gramer kurallarına hâkim hale gelmektedir. Yine bahsi geçen dil gelişim sürecinde çocukların en çok kullandığı kelimelerin %23'ünü eşyalar; %36'sını bireyselliği ve geriye kalan %41'ini de sosyal ilişkileri oluşturmaktadır (Göğüş, 1980). Ortalama olarak 48.-50.aylarında bulunan bir çocuk 6-7 kelimelik cümleleri rahatlıkla kurabilmekte ve kurduğu cümleleri anadilindeki gramer kurallarına uygun şekillerde düzenleyebilmektedir. İlk gramer evresinden önceki evrelerde çocuklar yalnızca "anne" gibi ihtiyaca dayalı kelimeleri telaffuz ederken okula başladığı dönemler yani 48.-50.ay sonrasında kullandığı kelimeler ihtiyaç yerine hayallere göre şekillenmektedir (Bloom, 1978). Betimleme ve algılama özelliklerini sıkça kullanmak isteyen çocuklar yukarıda belirtilen sebep dolayısıyla kullandığı kelimeleri ihtiyaç yerine hayale dayandırmaktadır. Çocukların kullandığı betimlemeler, yetişkinlere oranla çok daha canlı ve ayrıntılıdır (Başal, 2003). Bu dönemle ilgili olarak bir diğer önemli detay ise kelimelerin ikiye ayrılmasıdır. İlk gramer evresinde çocuklar için iki tür kelime tipi vardır; aktif kelime ve pasif kelimelerdir.

Aktif kelimeler çocuğun günlük hayatında sürekli kullandığı kelimeler tarafından oluşturulurken; pasif kelimeler, okunan masallar veya akranlarından duyduğu farklı kelimeler gibi nadiren kullanabildiği kelimeler oluşturur. İlk gramer sürecinde olan bir çocuğun aktif kelime dağarcığı 3000 seyrindeyken pasif kelime sayısı 14.000

civarındadır (Öymen, 1966). Çocuk 60.ayını doldurmasıyla beraber dil gelişimini tamamlayarak iletişim kurabilir hale gelmektedir (Alpöğe, 1991).

Dil gelişim düzeylerine genel olarak bakılacak olursa, çocukların iletişim kurabilmelerine olan veren dil gelişim süreci çocuktan çocuğa değişmektedir. İletişim kurabilmek için tamamlanması gereken birden çok önkoşul bulunmaktadır. Doğum sonrası dönemde ağız ve diş yapısının uygun hale gelmesi veya cümleleri anlayabilmesi için zihinsel motor gelişiminin tamamlanması gibi önkoşulları tamamladıktan sonra kelime dağarcığının artması gerekmektedir. Çevredeki insanların özellikle de anne babaların sıklıkla farklı kelimeler kullanması bahsedilen kelime dağarcığını arttıracaktır. Ebeveynlerin dil gelişim sürecinde çocuklarıyla sık sık iletişim kurarak çocuklarının kelime dağarcığını ve zihinsel motor gelişimini desteklemesi gerekmektedir. Bu sayede çocuğun dil gelişimi hızlı ve sağlıklı bir şekilde tamamlanacaktır.

1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Dil gelişimi seyri hızlı süren bir süreçtir. Bu döngünün desteklenmesi çocukları hem sosyal anlamda hem de zihinsel anlamda gelişimlerini desteklemektedir. Çocuğun dil gelişimini okul öncesini dönemde çeşitli oyunlar ile dikkatini çekerek desteklemek mümkündür (Acarlar, 2005). Bu konuda ailelere destek olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın da çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalardan en önemlisi, Türkçe'nin düzgün telaffuz edilemediği yörelerde geliştirici işlevini üstlenen kurumlar açılmış ve yaygınlaştırılmaya başlanmıştır (Baştürk, 2004). Dil gelişiminin okul öncesi dönemde desteklenmesi yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılması yetersiz kalmakta olup aile desteğinin büyük bir payı vardır. Dil gelişim süreci ile orantılı olarak 7 ayrı bölüme ayrıştırılabilmektedir (Aral, 2001)..

1-3 Ay Arası Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Bebeğin çıkardığı "aa" gibi sesler dışarıdan pek anlam ifade edemese de bebeğin dil gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Anne babaların, bebeğin çıkardığı bu sesleri taklit etmesi ile karşılıklı bir iletişim oluşmaktadır (Barın, 2010). Bebek bu sayede; iletişimin temeli olan işlevlerden tonlama, hızlanma ve karşılıklı konuşabilme kavramlarını deneyimlemiş olur. Bu temel işlevlerin bebeğe yaşatılması, konuşmasının

öz izlemesi değerindedir. Bebek bu sayede erkenden iletişimin karşılıklı bir eylem olduğunu öğrenir. Aynı zamanda bebekle tane tane ve vurgulamalı iletişimin kurulması gerekmektedir (Dönmez ve diğerleri, 2000). Gramer gelişiminin en büyük destekçisi basit cümlelerdir. Bu yüzden ebeveynlerin sıklıkla basit cümleler kurması gramer gelişimini destekleyecektir. Bebeklerin dikkatini çekebilmek için yüksek sesle konuşulmalı ve kelimeler sürekli olarak tekrar edilmelidir. Bu tekrarlar bebeğin dildeki sesleri algılamasına yardımcı olacaktır (Karacan, 2000). Uzmanlara göre bebekler her zaman konuşmak istemeyebilir. Bebek gözlerini kapar ya da başını çevirirse ısrar edilmemeli ve iletişim kurma çabalarına ara verilmelidir.

3-6 Ay Arası Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Çocuklara bu aşamada ihtiyaçlarının ne olduğu ve nasıl hitap edildiğinin gösterilmesi önemli bir adımdır. Altını ıslatan çocuğa "altını mı ıslattın?" "evet, altını ıslatmışsın" "hadi altını temizleyelim" gibi cümleler yukarıda bahsedilen duruma örnek olarak verilebilmektedir (Sağır, 2002). Şarkılar, tekerlemeler veya kafiyeli söylemler söylemek ya da etrafta görülen nesnelerin çocuğa anlatılması da dil gelişimini büyük ölçüde ilerletmektedir. Bebeğin çıkardığı farklı sesler duygularının bir yansımasıdır. Sevdiği yemeği görünce bağırması, bu dönem içerisinde bebeğin iletişim biçimidir (Poyraz ve Dere, 2001). Ebeveynlerin bu sevinç gösterilerinin karşısında bebeklerini desteklemesi, anladıklarını belirtmesi yine dil gelişimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Uzmanların yaptığı araştırmalara göre anne-babaların ses tonlarını değiştirerek konuşmaları, jest ve mimik kullanmaları ya da abartılı mimikler kullanması çocukların iletişim isteği arttırmaktadır. Çocuklar yapılan eylemlerin ne olduğunu anlayamasa da karşılarında gerçekleşen görüntü hoşlarına gitmekte kendileri de aynı eylemleri yapmak eğilimindedirler (Temizyürek, Gürel ve Şahbaz, 2007). Aynı zamanda "mama, baba" gibi yansıma kelimelerin sıklıkla kullanılması da dil gelişimini destekleyecek aktiviteler arasında yer almaktadır.

6-12 Ay Arası Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Anne-babaların şaşırdıkları zaman "aa, oo" gibi tepkiler vermesi çocuğun dikkatini çekerek onunda benzer olaylarda bu şekilde tepki vermesini sağlayacaktır (Demir ve Yapıcı, 2007). Çocuk benzer bir durumda tepki vermesi halinde bu tepkiler ebeveynler tarafından arttırılmalıdır. Evden giden kişi arkasından el sallama ve "hoşça kal" denilmesi yine bebeğin dil gelişimini destekleyen eylemlerden biridir. Çocuk bu durumda gide kişi ile hoşça kal kelimesini zihninde birleştirebilmektedir. Nesneleri, kelimelerle ifade etmek çocuğun etrafını tanımasına yardımcı olacaktır (Akyüz, 2004). Örneğin çocuğu giydirirken "hadi şimdi ayakkabımızı giyelim" denildikten sonra ayakkabının gösterilerek giydirilmesi nesne-kelime bağdaştırmasını kolaylaştıracaktır.

12-15 Ay Arası Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Bu dil gelişimi süresinde anne-babaların beraber vakit geçirirken konuşması önemli bir destek eylemidir. Yolda yürürken araba işaret edilerek isminin söylenmesi bu destek eylemine örnek olarak sunulmaktadır (Acarlar, 2005). Çocukların kolaylıkla taklit edebileceği basit ve gramere uygun cümlelerin kullanılması, cümle oluşumunu destekler ve gramer kurallarına bir adım atılmasını sağlar. Aynı zamanda oynanan oyunlar esnasında, çocuğa belirli komutlar verilerek onun komutları algılamasını ve uygulamasını geliştirecek niteliktedir (Okuturlar, 1966).

"Buraya gelmeni istiyorum" cümlesi söylendikten sonra çocuk gelince "geldiğin için teşekkür ederim" denilmesi komut algılanması ve uygulanması durumuna örnektir. Etraftaki nesnelerin yalnızca adını değil belirli niteliklerini de vurgulamak çocuğun sıfat dağarcığının gelişimine destek olmaktadır (Aral, 2001).

24-30 Ay Arası Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Çocuklar bu gelişim evresinde soru sormaya çok meraklıdır. Anne-babaların bu dönem içerisinde soruları sabırla dinlemesi ve cevaplaması gerekmektedir. Sorunun cevabının bilinmediği zamanlarda çocuklara yanlış cevap vermek yerine "bilmiyorum" denilmesi ve cevabı öğrenmek için araştıracağının söylenmesi gerekmektedir (Acarlar, 2005). Bir önceki destek döneminde uygulanan basit ve gramer kurallarına uygun cümleler bu dönemde de kullanılmaya devam edilmelidir. Aitlik duygusu ve kişilik

zamirlerini öğrenebilmesi için, özel eşyalar gösterilerek "bu kimin?" sorusu sorulmalı ve karşılığında çocuğun kendine ait olduğunun belirtilmesini beklemek gerekmektedir (Dönmez ve diğerleri, 2000). Ebeveynlerin sık sık şarkı söylemesiyle çocuklar ritim ve farklı sesler ile daha erken yaşta tanışmış olacaktır.

30-55 Ay Arası Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Bu dönem sırasında anne-babalar değişik telaffuza sahip kelimeler kullanarak çocuğun kelime dağarcığını arttırabilmektedir. Dün ne olduğunu ya da yarın ne olacağının çocuklara anlatılması gibi güncel konular üzerinde konuşmak çocuk için karşılıklı iletişim kavramını tamamıyla algılanmasını sağlar (Kiper, 1962). Ufak biçimde oynanan "neden-sonuç" oyunları bebeğin olaylar arasında bağlantı kurmasına neden olur. Çocuğun olaylar arasında bağlantı kurması yalnızca dil gelişimine değil aynı zamanda zihinsel motor gelişimine de destek olmaktadır.

Uzmanların önerdiği bir diğer uygulama ise, cümle öğelerini parçalar halinde kartona yazılması ve öğe yerleri değiştirilerek çocuğun ifade yeteneğinin güçlendirilmesidir (Yıldırım ve Fişek, 1993).

60 Ay Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Çocuklar 60.aya yani 5 yaşına girmesiyle birlikte objeleri işlevlerine göre tanıyabilmektedir. Çocuğa söz konusu olan objenin farklı işlevlerinin aktarılması çocuğun dil gelişiminin değişik kullanımlarını fark etmesini sağlayacaktır (Acarlar, 2005). Anne-babasıyla iletişim kuran, duygu ve düşüncelerini aktaran çocukların özenle dinlenmesi ve cevap verilmesi dönem açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Duygu, düşünce veya fikirlerinin desteklenmesi ya da karşı çıkılması çocukta "tartışma" bilincini yaratmaktadır. Bu tartışma bilinci çocuklarda soru sorma cesaretini arttırmakta ve mimiklerini doğru kullanabilme yetisi sağlamaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007). Ebeveyn-çocuk arasında başlanılan muhabbetlerin kısa kesilmemesi hatta daha da uzatılması yine bu dönem için önemli desteklerden biridir. Aynı zamanda yaşı büyüdükçe çocuk ile yetişkin dilinde konuşulması, çocuğun telaffuzunu ve söylediklerinin anlaşılma oranını arttırmaktadır (Senemoğlu, 1997).

Özet olarak, çocukların dil gelişimi sürecinde anne-babaların çocuklarıyla sıklıkla iletişim kurması veya oyunlar eşliğinde onlara eğitimler vermesi çocukların gelişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde yürütmesini sağlamakta aynı zamanda bu süreci hızlandırmaktadır. Çocuklara döneme uygun destek verilmesi yalnızca dil gelişimini değil aynı zamanda zihinsel motor gelişimini ve psikolojik gelişimini de pozitif yönde etkilemektedir. Çocuklardaki (ve bebeklerdeki) reseptif ve ekspresif dil gelişimini özetlemek açsınıdan aşağıdaki tablo oldukça açıklayıcıdır.

Tablo 1 Bebek ve çocuklardaki reseptif ve ekspresif dil gelişim basamakları

	Reseptif dil	**Ekspresif dil**
1. ay	Rastgele hareketlerini ses ile durdurur. Ani ses ya da gürültü ile sıçrar. Bildik bir ses ile sıklıkla rahatlar.	Ağlar, rastgele sesler çıkarır (özellikle sesli sesler).
2. ay	Konuşanı dinliyor görünür, gülümseyebilir.	Acıktığında "özel" bir ağlaması vardır. Hoşnutluk sesleri çıkar ve sosyal gülümseme başlar.
3. ay	Konuşana bakar, yerini belirler.	Birlikte oynandığında gülme ve diğer keyifli sesleri çıkarır, iki ya da daha fazla farklı hece çıkarır, gıgıldar.
4. ay	Kızgın ve hoşnut ses farkını anlar, Odada görme alanı dışındaki konuşanları arar	Sosyal uyarana sesli yanıt verir. Sıklıkla "P", "B" ya da "M" gibi sesleri kullanır.
5. ay	Düzenli olarak ses kaynağını saptar, adına tepki verir.	Ses taklidi başlar. "O" ve "U" ya benzer bazı kalın ünlü sesler kullanır.
6. ay	"bay bay", "mama", "dede" gibi kelimeleri tanıyor görünür.	Sesli itiraz etme ve keyifle çığlık atma vardır.
7. ay	"gel", "bay bay" gibi ifadelere jestlerle yanıt verir.	Kelime benzeri sesler çıkarır.
8. ay	Adı söylendiğinde hareketini durdurur.	Hece tekrarları yapar, cee oyunu oynar.
9. ay	Hayır denince hareketini durdurur.	Sözel uyaranla verilen ses ya da heceleri ve konuşmanın tonlamasını taklit eder.
10. ay	Sıklıkla sözel rica üzerine oyuncaklar ya da başka nesneleri ebeveyn ya da başkalarına verir.	İlk kelimelerini söyler, "uf-uf" gibi bazı ünlemleri, jargon dili kullanır.
11. ay	Basit soruları (köpek nerede? gibi) bakarak ya da göstererek yanıtlar.	"Cee" oyununu başlatır. Yeni duyduğu kelimeleri tekrarlar.
12. ay	Sözel isteklere jestlerle yanıt verir. Genellikle uzun bir zaman süresince konuşmaya yoğun ilgi ve tepki gösterir.	Tanıdık nesnelere ismiyle hitap eder. Bir miktar tutarlılık ile 3 ya da daha fazla kelimeyi kullanır.
12-14. aylar	Her hafta bazı yeni kelimeleri anlar görünür. Konuşanın duygusal tonunu daha iyi anlar. Adlandırılan resimlere 2 dakika ya da daha uzun ilgisini sürdürür.	Belirli bir tutarlılık içinde 5 ya da daha fazla gerçek kelimeyi kullanır. İşaretle ve beden hareketleri ile birlikte ses ve bazı kelimeleri kullanarak istenen nesneleri elde etmeye çalışır. Anlaşılmaz seslerin yanısıra anlamlı kelime sıklığı artar.
14-16. aylar	Bazı tanıdık nesneleri diğer odadan seçip getirerek çiftli sözel uyarıları anladığını gösterir. Birçok nesneyi (ya da isimlendirildiklerinde nesnelerin resimlerini) işaret ederek tanımlayabilir. Bedeninin çeşitli büyük parçalarının isimlerini net olarak algılar.	Tutarlı biçimde 7 ya da daha fazla (20'ye kadar) gerçek tek kelimeleri kullanır. T, D, N, H gibi sessiz harfleri daha sık kullanır. Bazı gerçek kelimeleri sık kullanılan mimiklerle kullanarak daha fazla iletişimde bulunur.

16-18. aylar	Basit soruları kavrar ve bir top ya da başka bir nesne ile ilişkili birbirini izleyen iki yönergeyi yerine getirebilir. Her hafta geniş kategorideki yeni kelimeleri öğrenir ve hatırlar (yeni yiyecek, giysi, hayvan vb) 150 kadar kelimeyi anlar. Tek bir istek ile bildik nesneler arasında iki ya da daha fazlasını tanır (ör. Top ve saati bulur).	Istekler ve gereksinimlerini ifade etmek için mimikler yerine kelimeleri kullanmaya başlar. Konuşmada sık işittiği. kelimeleri kullanmaya başlar. Kelime dağarcığında sürekli ve aşamalı bir artış gösterir (her ay 3-4 yeni kelime).
18-20. aylar	Sözel istek üzerine büyük resimlerde bedenin çeşitli parçaları ve giysilere ilişkin çeşitli maddeleri gösterir. "otur", "buraya gel", "yapma" fiilere uygun tepkiler verir.	Sık işittiği bazı 2 kelimelik ve 3 kelimelik cümleleri taklit eder. Oyun sırasında çevresel sesleri (motor, hayvanlar vb) taklit eder. En az 10-20 kelimeden oluşan kelime
	Kişisel zamirlerdeki farklılıkları ("onu ona ver", "onu bana ver" gibi) bir ölçüde anlar	dağarcığı vardır.
20-22. aylar	Basit ancak ilişkili 3 sözel emir/isteği yerine getirir. İsimlendirilen genel nesneleri ve genel nesnelerin resimlerini fark eder.	2 ya da 3 kelimeyi cümle içinde biraraya getirir (ben gidiyorum bay bay vb). Gerçek kelime sayısı artar. Anlaşılmaz dil ve gerçek kelimeleri birlikte kullanarak yaşantılarını anlatmaya çalışır.
22-24. aylar	Sözel istek üzerine 5 ya da daha çeşitli madde arasından birini seçebilir. Sadece kelimelerin değil uzun cümlelerin anlamını ve mantığını anlıyor görünür. Eklemeleri (sana, ona vb) ve bazı karmaşık cümleleri anlar (ör. Pastaneye gidince sana bir külah dondurma alacağım).	Zaman zaman 3 kelimeli cümleler kullanır. Zaman zaman kendi adını kullanarak kendini kasteder. Bazı zamirleri kullanmaya başlar. Kelime sayısı ortalama 22'dir.
24-27. aylar	Sorulduğunda bedenin 3 ya da daha fazla küçük parçasını gösterir (çene, dirsek, göz kapağı vb). Aile içi konum belirleyici isimler öğrenir (amca, büyükanne gibi).	Genellikle 2 ya da 3 kelimeli cümleleri kullanır. Bazı kişisel zamirleri doğru olarak kullanır. Bazı kişisel gereksinimleri için sözel olarak yardım ister.
27-30. aylar	İşlevsel bağlantıları anlar (ne ile yiyorsun gibi soruları yanıtlar). Nesneleri niteliklerine göre tanır (büyük, küçük).	En azından bir rengi doğru biçimde adlandırır ve tanır. İki ya da daha fazla sayıyı sırasıyla doğru olarak sayabilir ya da tekrarlayabilir.
30-36. aylar (2.5-3 yaş)	Ekmeğin, simidin yarısını ver denildiğinde yarımın ne demek olduğunu bilir.	2-3 gün önceki olayları hatırlayıp anlatır. İsmin ne diye sorulunca söyler. Anlamadığı bir kelime duyarsa "ne demek" diye sorar.
36-54. aylar (3-4.5 yaş)	Ön takıları (edat) anlar (altında, arkasında vb). 3500-5000 kelimeyi anlar. Neden-sonuç ilişkisini anlar (acıktığında ne yaparsın gibi). Benzerlikler kurabilir.	Telaffuz oldukça düzelmiştir. Geçmişten konuşabilir. Zamanları düzgün kullanır. Çoğul, tekil, soru, ünlem cümleleri kurar. Konuşmasının %90'ı anlaşılır.
4.5 yaş üstü	Hız, sayı, zaman gibi kavramlar gelişir. Sağ, sol ayırımı yapar Anlamlarına göre sınıflandırma yapar.	Düşünceleri, öyküleri rahat olarak anlatır. Cümleyi değişik biçimlerde kurabilir. Kendi yanlışlarını kendisi düzeltir.

Kaynak; Karacan, 2000, s.266-267.

1.4. Okul Öncesi Dönemde Bağlanma

Çocuğun, dünyaya gelmesi ile birlikte her anında ve çevresinde bulunan canlı veya cansız her şeyle bir etkileşim içine girdiği görülür. Çocuğun çevresiyle aktif bir özne olarak kurduğu bu ilişkiler, sadece o anki durumunu değil daha sonraki sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de etkide bulunmaktadır. Bowlby (2012), anne-bebek ilişkisinin nasıl kurulduğuna bağlı olarak, bu ilişkinin çok güçlü duygularla birlikte mutluluğu veya tersi mutsuzluğu geleceğe taşıdığını belirtir (Bowlby, 2012). Anne-bebek arasındaki dinamik ilişki annelik davranışları ile bebeğin bağlanma davranışının uyum içinde yürümesini sağlar ve gelişim de iki yönlüdür. Bir yandan annenin bebekten aldığı dönütlere verdiği karşılık bebeğin bağlanma davranışını şekillendirirken, etkileşimin geleceğe nasıl taşınacağı da ortaya çıkar (Schore, 2000).

Bebeğin, bakımını üstlenen birey veya bireylerle kurduğu ilişki ve bağın niteliği onun daha sonraki tüm sosyal ve duygusal yaşantısını biçimlendirme potansiyeline sahiptir (Ural ve diğerleri, 2015). Bebek ve erken dönem çocuk ile bakımını üstlenen kişiler arasında kurulan ilişki Bowlby'inin çalışmaları sonrası sistematik olarak incelenmiş ve bu çalışmalar bağlanma kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Bağlanma teorisi en öz haliyle, çocuk ile bakımını üstlenen (anne veya aynı işi üstlenen başka biri) arasında oluşan ve bebeğin hayatta kalmasına yönelik temel ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin kurulan ilişkiyi ifade etmektedir (Hazan ve Shaver, 2000; Soysal ve diğerleri, 2005).

Hayvanlar ile annelerinden çeşitli sebeplerle ayrılmış oldukları için kurumlarda bakımı üstlenilen çocuklarla yapılan çalışmalar ve gözlemler sonucu geliştirilen bağlanma kuramına göre çocuğun kendisine bakan kişiyle kurduğu ilişki ve bu kişinin çocuğa duyarlık geliştirmesi, çocuğun da çevresini keşfetmesi için güvenli bir temel oluşturur. Çoğu toplumda çocukların bakımını birinci dereceden anneler yerine getirdiğinden dolayı da bağlanma figürü de çoğu zaman anne olmaktadır (Ural ve diğerleri, 2015; Bowlby, 1980).

Bağlanma kuramı, bağlanma olgusunun bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Yani, bakımı yapılan birey ile bakımı yapan birey arasında gelişen ilişki sürekli olarak yeniden kurulmaktadır. Ainsworth (1978), anne ve çocuk arasındaki ilişkinin, bağlanma

kavramı çerçevesinde, uzun süreli ve çocukluğu aşar bir zaman ve mekânda var olduğunu, dahası bu ilk süreçte gelişen sosyal ve duygusal örüntülerin yetişkinlikte pek çok farklı zamanda kendini gösterme eğilimine vurgu yapmaktadır. Bu ilişki süreci birikimsel olarak çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini değiştirmekte ve belleğinde kodlanarak yeni şemalar meydana getirmekte daha sonra ise dış dünyadaki diğer insanlarla kurulan ilişkilerde bu şema kullanılmaktadır. Netice olarak anne ve çocuğu arasında kurulan ilişkinin getirdiği bilgi ve etkileşim çocuğun sonraki sosyal yaşamı için bir çerçeve (şemalar) oluşturur (Küçüködük, 2015). Sosyal gelişme psikologu Schaffer'e (1990) göre, birinin teması, dokunma, sarılma, olumlu (gülümseme, coşku duyma, sevinme) veya olumsuz (birlikte endişe etme, korkma vb) duygularda yanında olma davranış şekilleri evrensel olduğu kadar umulmadık ölçülerde yetişkinlik yaşamında kendini göstermektedir.

Bağlanma kuramının dikkat çektiği bir başka özellik ise sağlıklı bir şekilde kurulan bağlanma ilişkinin bakımı yapılan çocuğun enerjisini kullanması ile ilgilidir. Bebek/çocuk, sağlıklı bir şekilde kurulan bağlanma ilişki sonrası kendisini güvende hissedeceğinden enerjisini çevresi ile olan etkileşime daha çok yönlendirebilecek, yeni deneyimlere daha açık olacaktır. Örneğin çocuk kendini güvende hissettikten sonra başkaları ile iletişim kurma, oyunlara katılma, keşfetme gibi çabaların içine girmekte daha istekli olacaktır (Küçüködük, 2015). Çocuk, kendisine bakımı yapan kişi tarafından olumlu/etkili duyarlık gösterilmesi durumunda, çevresini keşfetmek için güvenli bir temele sahip olup daha cesur davranacaktır. Çocuk ile anne arasında gerçekleşen bağlanmanın niteliği ve biçimi, çocuğun sosyal-duygusal becerileri geliştirmesinde, çevre ile kurduğu ilişkinin sonucunda ortaya çıkan sosyal yetkinlik, duygularını kontrol etme ve düzenleme becerileri edinmesi kadar etkili olmakta ve bu alanlardaki kazanımlar çocuğun sonraki yetişkinlik yaşamına dek uzanmaktadır. Bu ilişki çocuğun gelecekteki iletişim becerilerini sadece niceliksel değil aynı zamanda niteliksel olarak da etkilemektedir. Bu nedenle, özellikle bebeklikten başlayarak çocuğun annesine güvenli bağlanabilmesi ve olumlu sosyal-duygusal becerilerin kazandırılması için önce anneleri güvenli bağlanma konusunda hazırlayan çabalar son derece önemlidir (Ural ve diğerleri, 2015).

Anne ile çocuk arasında kurulduğu varsayılan bağlanma ilişkisi, Ainsworth ve arkadaşları (1978) tarafından, çocuğun anneden ayrılma ve sonra kavuşması esnasında sergilediği duygusal tepkilerine göre, güvenli, kaygılı/kararsız ve kaçıngan bağlanma olmak üzere üç şekilde açıklanabileceği ileri sürülmüştür (Sümer, 2006).

Güvenli Bağlanma: Bowlby tarafından ortaya atılan ve Ainsworth ve arkadaşları tarafından deney ve gözlemlerle temellendirilen bağlanma kuramının ilk dayanak noktası, bebeklerin doğdukları andan itibaren var olabilmek için ihtiyaçlarını karşılayan bireyle (çoğunlukla anne) aktif olarak kurdukları ilişkidir. Bağlanmanın birincil fonksiyonu, organizma düzeyinde, psiko-biyolojik ve davranışsal düzeylerde iki birey arasında (bakan-bakılan) eşzamanlılık sağlamaktır (Reite ve Capitanio, 1985; Schore, 2001). Bebeğin, fizyolojik ihtiyaçları da dâhil olmak üzer doğumundan başlayarak sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi için karşısında bulacağı kişi annesidir. Bağlanma kuramı, çocuğun ilk yıllarında annesi ile kurduğu ilişkinin kalıcı etkileri olduğunu ve bu ilişkinin niteliğinin büyük oranda referans alınarak diğer bireylerle de daha sonraki yıllarda kurulan ilişkilerde anahtar önemde olduğunu söylemektedir. Anne ve bebeği arasında kurulan ve çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde en hayati rolü güven ilişkisi almaktadır. Bebek, anne ona bu konuda güven vermiş ise, her hangi bir sorun veya tehlike hissettiğinde annesine dönebileceğini (güvenli liman), annesinin onu her koşulda kabul edeceğini biliyorsa çevresini cesurca keşfetmeye, yeni deneyimler yaşamaya ve yeni ilişkiler kurmaya istekli olur (Tüzün ve Sayar, 2006).

Ainsworth ve arkadaşları tarafından çeşitli kurumlarda bakılan çocuklar ve laboratuarda yapılan deneysel çalışmalarda güvenli bağlanan bebeklerin, yakınlığı koruma ve yakınlığı korurken kendini güvende hissederek çevreyi keşfetmede bağlanma kuramının tahmin ettiği şekilde davrandığı görülmüştür. Kısa bir süre annesi dışarı çıkan bebek huzursuz olsa da çevre ile ilişki ve ilgisini sürdürmüş ve oyuncaklarla oynamaya devam etmiştir. Ancak anne odaya döndüğünde bebeğin stres düzeyinin hızla düşerek daha rahat ve daha dikkatli bir şekilde çevresini keşfetme davranışı gösterdiği (güvenli liman) gözlemlenmiştir (Şahin, 2015).

Özetlemek gerekirse, güvenli bağlanma, sadece çocuğun bir deneyim nedeniyle ve stresli olumsuz bir durumun ertesinde yeniden güven duygusu yaşaması değil fakat

aynı zamanda bakımı veren ve bakımı alan arasındaki olumlu duygulanımların tekrar kurulması, güçlendirilerek hafızada yer etmesidir. Bu nedenle istenir, sağlıklı anne-çocuk bağlanma durumlarında çocuğun ileriki yaşantısına taşıyabileceği duygusal gelişimin de pozitif olma ihtimali çok yüksektir. Tersine, sağlıksız anne-çocuk bağlanma durumlarında ise ileriki yaşantılara taşınan duygusal problemlerin görülme olasılığı yükselir. Güvenli bağlanma, çocuğun olduğu kadar ileride yetişkin olacak bireyin duygusal sağlığının temeli olarak görülür. Çocuğa "ötekinin" her zaman orada onun için olacağı ile ilgili güven verir ki bu sayede yetişkin yaşamında başkalarına güvenerek ilişki kurma cesaretine zemin yaratır. Bu nedenle, bağlanma kuramı, çocuk ile onun bakımını üstlenenler arasında kurulan duygusal bağların çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini yaşam boyu etkilediğini ileri sürmektedir (Bowlby, 1980; Karen, 1990; Bacanlı ve Sürücü, 2011; Ruppert, 2014; Schore, 2012).

Kaygılı-Kararsız Bağlanma: Bu tür bağlanmada, bakımı üstlenenlerin (genellikle anne) çocuğa karşı tutumlarında tutarsızlık en sık rastlanan davranıştır. Çocukların bakımlarında görülen tutarsızlık, çocuğun anneye ilişkin güvenli duygusal bağ kurmasını zorlaştırmakta, hangi durumlarda annenin çocuğun ihtiyacını gidereceği kestirimde bulunmasına izin vermediğinden şemalar oluşturma sürecini de karmaşık hale getirmektedir. Bunun sonucunda, çocuklar annelerine ilişkin güven duygusu geliştiremediklerinden, anne çocuklar yoğun strese girmekte ve anneye karşı sinirli hisler sergilemektedir. Yapılan çalışmalarda, anneden ayrılan çocuğun, anne odaya geldiğinde bile ortamdaki diğer bireylerle iletişime geçmeye istekli olmadıkları ve çevrelerini keşfetmeyi istemedikleri gözlemlenmiştir. Anne odaya döndüğünde kaygılı-kararsız bağlanma gösteren bebeklerin zorlukla sakinleştikleri ve tepkilerini anlamanın oldukça güç olduğu görülmüştür. Annenin, bebeğin/çocuğun ihtiyaçlarına yönelik davranışlarındaki tutarsızlıkların bebeklerin de tutarsız tepkiler geliştirmelerine neden olduğu ve ileriki yaşamlarında sosyal ve duygusal olarak tutarsız ilişkiler geliştirdikleri ileri sürülmektedir (Eder ve Mangelsdorf, 1997; Tüzün ve Sayar, 2006; Küçüködük, 2015).

Kaçıngan Bağlanma: Bu tip bağlanma biçimine sahip çocukların bir bakıma kendi başlarının çaresine bakmayı öğrendikleri söylenebilir. Bu tip bağlanmalara ilişkin gözlemlere göre bu çocuklar, anneleri yanlarındayken çevreleri keşfetme ve diğer

(üçüncü kişilerle) iletişime geçme konusunda sıkıntı çekmemişler, ancak anne gittiğinde pek fazla tepki göstermeyip oynamaya devam etme, çevreyi keşfetmeye ara vermemişlerdir. Anne tekrar döndüğünde ise belirgin bir tepki göstermemişlerdir. Ainsworth'un (1978), bu durumun nedenini anlamak üzere yaptığı çalışmalar sunucunda bu bebeklerin annelerinin, yakın fiziksel temas göstermeyen, bebeklerine dokunmakta isteksiz anneler olduğunu, onların çocuklarının ihtiyaçlarına giderme konusunda tutarlı davranmadıklarını, çocukların ağlamalarına karşı tepki göstermeyen veya tepki göstermekte geciken ve çoğu zaman reddedici bir tutum içinde olduklarını görmüştür. Tüm bu sebeplerden dolayı, çocukların bilişim şemalarında annelerini güvenli bir üs olarak görme düzeyi çok düşük olup olumsuz yaşantılar anneye güveni zorlaştırmaktadır (Ainsworth ve diğ., 1978; Karen, 1990; Fonagy, 1999; Sümer ve Güngör, 1999; Bretherton, 2003; Waters, 2004).

1.5. Okul Öncesi Dönemde Teknoloji Kullanımı

Teknoloji günümüzde hayatımızın ayrılamayacağımız parçalarından biri haline gelmekte ve çocuklarımız da bu teknolojilerle büyümektedirler. Hatta artık çocuklar kitaplardan önce bilgisayar teknolojilerini deneyimlemektedirler. Çocuklar artık anne babalarını kitap okurken görmekten çok bilgisayara bakarken gözlemlemektedirler. Üstelik artık çocuklar için olan küçük ve cazip renkli bilgisayarlar bulunmakta, böylelikle çocuklar da ebeveynlerinden gördüklerini taklit edebilmektedirler. Ayrıca, bu yeni bilgisayar teknolojilerinin çocuklar için cazipliği yüksek çünkü renkleri, görüntülerin hareketleri ve sesleri onları uyarabilmektedir. Sonuç olarak, çocuklar farklı faklı teknolojik aletlerle anlamlı deneyimler elde edebilmektedirler (Saracho ve Spodek, 2008).

Teknoloji günümüzde çocuklar açısından sadece oyuncak icatları ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda, bilgisayarları, televizyonları, kameraları, cep telefonlarını, mp3 oynatıcıları ve pek çok diğer aleti içermektedir. Bu aletlerin çoğu sadece eğitim alanlarında değil, okul öncesi alanlarda da görülebilmektedir (Morrison, 2007).

1.5.1. Teknoloji ve Çocuk

Okul öncesi çocukların en öne çıkan özelliklerinden biri etraflarındaki her şeyi oyuncak olarak kullanabilme becerileridir. Mesela, yerdeki bir dergi ya da yoldaki çamur onların oyuncakları haline gelebilmektedir. Her yaş için, oyunun ana amacı oyuncuların (yani çocukların) dünyalarını aktif bir şekilde değiştirebilmeleri, düşüncelerini esnetebilmeleri ve yaratıcı kontrollerini geliştirebilmeleridir (Carr, 2000).

Günümüzde teknoloji terimi eski anlamından ayrılmaktadır. İnsan hayatını kolaylaştıran ve çevresini manipule etmesine yarayan aletlerin genel ismi olmak yerine (tekerlek, tarak, çatal, merdiven, kaldıraç vs) daha çok elektronik olarak geliştirilmiş araçları tanımlamak için kullanılmaktadır. Teknoloji günden güne daha çok bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi farklı tiplerde elektronik aletleri kastetmek amacıyla kullanılmaktadır (Bergen,2007).

Artık çocukların hayatında hem elektronik hem de elektronik olmayan çeşitte birçok farklı oyuncak seçeneği bulunmaktadır. Basit tüylü oyuncaklarda bile bilgisayar çipi ile desteklenmiş komutlara cevap verebilme yeteneği gözlemlenebilmektedir. Oyuncak endüstrileri, her yıl 20 yeni etkileşime girebilen ürünler yaratmaktadırlar (Newman, 1999).

Basit oyuncaklarda bile bilgisayar destekli çipler kullanılarak konuşma, hareket etme, komutlara uyabilme gibi özelliklerin var olması, çocuklara oyuncaklar kullanılarak konuşma, okuma, harfleri veya sayıları öğretebilme seçeneğinin oluşmasını sağlamaktadır. Çocuklar hem oyuncaklara tepki verebilmekte, hem de onlardan tepki alabilmektelerdir (Bergen, 2001).

Son zamanlarda çocukların teknolojiyle olan ilişkilerine dair araştırmalar yapılmaktadır, ancak teknolojik oyuncakların çocukların bilişsel ve davranışsal gelişimlerini nasıl etkilediği hala kesin değildir (Fromberg & Bergen, 2006). Ancak bu konuda bazı vaka çalışmaları yapılmıştır. Bunlardan birinde bilgisayar teknolojisiyle kitap okumayı öğrenen 2 yaşındaki bir çocuğun, bu "konuşan kitap" ile etkileşimi öğrendikten sonra, programdaki tıklama konumlarını kendi babasıyla da uyguladığı görülmüştür. Babasının verdiği tıklama komutlarına uymakta, babasından bir şey

istediğinde de uygulamadaki tıklama komutlarını vermektedir. (Smith, 2002) Bu davranış biçimi, Piaget'nin tartıştığı şemaların oluşumundaki asimilasyon sürecine elektronik oyuncakların etkisinin bir örneğidir (Bergen, 2007).

Teknolojinin artan yayılımı, okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların hayatlarındaki rolü hakkında toplumun aklında sorular belirmesine yol açmıştır. Bu sorular, çocukların teknoloji tarafından ne kadar değiştirildikleri hakkında, sıklıkla çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin tehdit altında olduğunu iddia etmektedir (Plowman L., McPake J., Stephen C., 2010). Ortaya çıkan tartışmalar genellikle ekran bazlı medyanın (televizyon, oyun konsolları, bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletler gibi) çocukların hayatlarındaki yerini ve bu yerin çocuklarda oluşturabileceği, sosyal izolasyon ve obezite gibi rahatsızlıkları da içerebilen olumsuzlukları öne sürmektedir. Çocukları teknolojik aletler sebebiyle gerekli egzersizleri yapamadıkları için omurgalarının yapılarının değiştiği ve görme problemleri yaşadıkları veya sürekli değişebilen ve hızlı komutlara alışan çocukların yoğunlaşma bozuklukları yaşadıkları görülebilmektedir (Cordes and Miller, 2000).

Çocukların beyinleri hala gelişim halinde olduğu için, hızla değişen teknolojiye yetişkinler kadar rahat adapte olamamaktadırlar. Hala gerçek hayattaki gerçek deneyimlere ihtiyaç duyan çocuklar, sıradan etkileşimleri kendileri gözlemlemek zorundadırlar. Endişelerin çoğu, teknolojik ortamda yaratılan sanal dünyanın çocuklardan bu deneyimleri çaldığına yönelik olmaktadır (Plowman, McPake ve Stephen, 2010). Ancak bu endişelerin medyada yansıtıldığı kadar aileler tarafından yaygın şekilde kabul edilir olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Plowman, McPake ve Stephen, 2010). Aynı şekilde, bahsedilen sosyal gelişimi önleyici özelliklerin hakkında yeterli kanıt olmadığını, özellikle okul öncesi çocuklarda yapılan araştırmalarda televizyon evde açık olsa bile çocukların sürekli televizyona bakmadıklarını veya aileyle beraber izlenilen programların aksine paylaşılan deneyimler olarak değişim gösterdiğini ve çocukların aktif olarak iletişimde olduklarını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Plowman ve McPake, 2013).

Bir diğer konu ise çocuğun gelişim dönemleri hakkındadır. Bu dönemler algı, hafıza, yaratıcılık, dil gelişimi gibi bilişsel alan, sosyal iletişim yetenekleri ve

becerilerini içeren duyusal alan ve çocuğun bedenindeki uzunluk, ağırlık gibi farklılaşmaları ele alan fiziksel alan olarak ayrılabilir. Teknolojik aletler ve bunlar sayesinde erişilebilinen medya organları ile çeşitli oyunlar ve programlar, çocuğun gelişimine etki eden çevresel etkenlerdendir ve günümüzde yaşamının her alanında karşılaşabildiği bir etken olarak düşünüldüğünde bu etkinin kaçınılmazlığı görülebilmektedir (Kılınç ve Kılınç, 2014).

Bu hızlı yayılım konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından bu teknolojilerin kullanım süresi, kullanıldığında erişim sağlanan programlar veya siteler ile kullanan çocukların yaş aralığı göz önünde bulundurularak pek çok farklı duruş sergilenmiştir. Bilimsel araştırma bulguları, teknolojilerin nasıl kullanıldıklarına yönelik olarak etkilerinin faydalı veya zararlı olacak şekilde değişiklik gösterebildiğini açığa çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra, internet kullanımının tamamen bireyi geliştirici olduğunu veya tamamen bireyin özgürlüğünü ve bireyselliğini kısıtlayıcı işlevde olduğunu savunacak şekilde iki zıt kutupta var olan güncel bilimsel yaklaşımlar da bulunmaktadır (Akbulut, 2013).

Bir taraftan çocukların erken yaşlarda bahsedilen televizyon, bilgisayar, tablet ve benzeri teknolojik araçlarla ve bunları kullanarak erişebildiği internet ile uzun süre vakit geçirmesine karşı olan bilimsel görüş, bu teknolojilerin çocukların gerçek oyun kültüründen uzak kalarak kaldırabileceklerinden fazla uyaranla karşılaşabileceklerini ve bunun çocukların gelişimlerini inhibe edici etkileri olduğunu savunurken (sosyal izolasyon, omurga problemleri, görüş problemleri gibi), diğer tarafta ise teknolojileri fırsat olarak ele alıp çocukların gelişim hızını artırabileceğini, uygun programlarla yaratıcılıklarının geliştirilebileceğini, ve erken yaştaki bilişsel becerilerin kazanım hızının artabileceğini savunan bilimsel görüşler de vardır (Haugland ve Wright, 1997).

İki zıt yaklaşımı tamamen kabul etmek hatalı olacaktır. Günümüzde çağın gereksinimleri sonucunda tamamen teknolojiden uzak bir çocuk ya da ergen gelişimi düşünülememektedir. Ancak, teknolojinin aşırı veya kontrolsüz kullanımı da gelişim için sakıncalı olmaktadır (Akbulut, 2013).

1.5.2. Okul Öncesi Dönemde İnternet Kullanımı

Son yıllardaki bilgisayar, tablet ve akıllı telefon teknolojilerindeki hızlı artış, internet kullanımını da aynı oranda yükseltmektedir. Bu teknolojileri en çok kullanan yaş grubu ise çocuklar ve ergenler olarak belirlenmektedir. Çocuklar ve ergenler, artık sadece bilgisayara mecbur kalmadan, her yerde mobil cihazlarla internete bağlanabilmektedirler (Akbulut, 2013).

İnternet kullanımı konusunda da, teknolojik aletlerin kullanımında olduğu gibi farklı görüşler bulunmaktadır. Bunların arasında, okul öncesi çocuklar için internet kullanımının zararlı olduğuna inanan görüşlerde bile, çocukların bu teknolojilere olan erişimlerinin tamamen kısıtlanmaması, aksine belli bir yaşa ulaşana kadar bakış açısı yaratma ve aşinalık edinmeye yönelik çalışılmasını savunanlar vardır (Ceyhan ve Ceyhan, 2011).

Okul öncesi dönemde bilgisayar ve internet kullanımının okul için hazırlanmak yolunda önemli bir yardımcı olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Li ve Atkins, 2004). İnternette oynanan oyunlar ve çevrimiçi konuşmalar, hem sosyal, hem de bilişsel gelişim konusunda çocuğa yardımcı özellikler göstermektedir. Doğru programlar ve etkinlikler kullanıldığında çocuğun problem çözme gibi yetenekleri bile elde edebildiği görülmüştür.

İnternet sitelerine erişim sağlayabilmek, oyunları açabilmek ve içerisindeki komutları yerine getirebilmek, çocukların planlama ve anlama becerilerini geliştirmelerinde bir basamak olarak değerlendirilebilir. Bu eylemleri gerçekleştirmelerinde yarattığı kolaylık, internetin bilişsel gelişime olan pozitif etkileri için örnek teşkil edebilmektedir (Johnson ve Puplampu, 2008).

Aynı şekilde, internet kullanımına göre bazı çocukların okuma becerilerinin daha erken geliştiği ve daha yüksek başarı gösterebildiklerini belirten araştırmalar mevcuttur (Johnson, 2006). Ancak aynı şekilde internet ortamındaki kısaltılmış cümle yapılarıyla karşılaşan çocukların dil kullanım becerilerinin negatif olarak etkilendiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Greenfield ve Subrahmanyam, 2003).

Gelişim aşamasındaki okul öncesi çocukların yaşamlarında işgal ettiği sürenin uzunluğu göze alındığında, internetin bireylerin ruh sağlığını, aileleriyle olan ilişkilerini veya yaşıtlarıyla olan sosyal iletişim becerilerini olumsuz olarak etkileyebileceği endişesi aileler için de mevcuttur. Ancak, deneye dayalı pek çok çalışma, bilgisayar ve internet kullanımı için çocuk gelişimindeki psikososyal boyutta artı etkide bulanabileceğini bile gösterebilmiştir. İnternet bazı yazınlarda çocukların sosyal katılımı artıran ve bireyi verimlileştiren bir icat olarak tanımlanırken (Valkenburg ve Peter, 2009) aynı şekilde ergenlerin ve çocukların izole olmaktan ziyade sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Orleans ve LAney, 2009).

1.5.3. İnternet Kullanım Araçları ve Kullanım Süresi

Genç'in (2014) yaptığı araştırmanın bulgularından biri televizyonun çocukların yaşamındaki medya kaynağının başında gelmeye devam ettiğidir. Çocuklar kitap okudukları sürenin iki katı kadar televizyon izlemektedirler. İkinci bir anahtar bulgu da okul öncesi yaştaki çocukların toplam ekrana bakarak geçirdikleri zamanın televizyon, dizüstü bilgisayarı, tablet ve akıllı telefon kullanımıyla günde 3 saate ulaşabildiğidir. Ancak, çocuklar bu teknoloji açısından zengin ortamlarda zaman geçirdikçe, ekrandaki medya unsurlarına maruz kalmaları kaçınılmaz olmaktadır.

Tüm Avrupa ülkelerinde çocukların internete girme oranlarında fark edilir yükselişler gözlemlenmektedir. Özellikle 0-8 yaş arası okul öncesi çocuklar ele alındığında, geçmişe oranla internete giren çocukların sayısının hızla arttığı ölçülmüştür. Sanal dünyalarda avatarlarla iletişime geçen ve oyunlar oynayan neslin de 3-11 yaş aralığında büyük artış gösterdiği gözlemlenmektedir (Holloway ve Green, 2013).

Bilgisayarlar günümüzde eğitim amaçlı kullanımının yanında eğlence için de imkânlar sunmaktadır. Bu yeni alan da çocukların internet ve sanal ortamdaki aktifliğini fazlasıyla artırmaktadır (Muslu ve Bolışık, 2009).

Yakın zamanlardaki araştırmalarda (Oliver M, Schofield G, Kolt G., 2007) okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel aktivitelerde eksik oldukları saptanmaktadır. Aktif hareketli halde geçirilen zaman, internet ve bilgisayar başında geçirilen zamanın arttığı

oranda azalmaktadır. Pek çok çocuk önerilen gerekli fiziksel aktivite sınırına ulaşamamaktadır (Tucker, 2008).

Kullanılan araçlar söz konusu olduğunda da, gittikçe gelişen mobil teknoloji çocukların internete girme olanaklarını artırmaktadır. Çocuklar mobil aletleri her zaman ve her yerde oyun oynamak, okul ödevlerini yapmak, arkadaşlarıyla konuşmak veya internette gezinmek için kullanabilmektedirler. Televizyon ve video cihazlarının yanı sıra bu mobil cihazlar yani tabletler ve akıllı telefonlar çocukların hayatında gittikçe daha baskın hale gelmektedir (Vandewater, Rideout ve ark., 2007). Okul öncesi çocukların hayatında da bu gereçler büyük yer tutmaktadır. Mobil cihazlar kullanılarak internette geçirilen zamanın gelişmekte olan okul öncesi çocukların sağlığında yarattığı etkiler bazı ailelerde endişe yaratmaktayken, bazı deneyler ise gelişime katkı sağladıklarını göstermektedir (Vandewater ve Lee, 2009). Aşağıda çocuklar tarafından kullanımları gittikçe artan akıllı araçlardan tablet ve akıllı telefona ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablet:

Erken çocuklukta büyüme ve gelişme sürekli olarak gerçekleşmektedir. Bu süreç içinde, pek çok okul öncesi çağdaki çocuk ister kreşlerde ister ise ev ortamında teknolojiyi bir öğrenme aracı olarak kullanmaktadır. 3 ve 6 yaş arası çocuklar hızlı bir şekilde tabletleri fikirlerini yansıtmak ve yeni şeyleri öğrenmek amacıyla kullanmayı öğrenmektedirler. Üstelik kullanmayı öğrendikçe bağımsızlıklarını geliştirmekte ve gittikçe çevredeki yetişkinlerden daha kısıtlı oranda yardım istemeye başlamaktadırlar (Couse ve Chen, 2014).

iPadlerin ve diğer dokunmatik aletlerin ortaya çıkmasıyla, okul öncesi çağdaki çocukların internette var olma oranlarının artması birbiriyle paralel olarak gerçekleşmektedir. Günümüzde 1000den fazla aplikasyon direkt olarak erken çocukluk çağındaki kitleye hitap ediyor. Bu aplikasyonların ve ortaya çıkan yeni oyunların tanıtılmasıyla da, erken çocukluk döneminde tablet kullanımı gittikçe artmaktadır (Holloway, 2013). 0-2 yaş aralığındaki çocukların %25inin ve 3-5 yaş aralığındaki çocukların %36sının kendilerine ait tabletleri bulunmaktadır (European Cooperation in Science and Technology (COST), 2016).

Dokunmatik ekran teknolojileri çok küçük yaştaki çocukların duyu-motor evrelerinde olmalarını göz önünde bulundurarak, ailelerinin yardımı olmaksızın büyük ve renkli şekillere basabilmelerini ve bu şekilde aletleri kullanabilmelerini sağlamaktadır (Valkenburg, 2004). Bu kullanım kolaylığı, küçük çocukların daha ileri bir bağımsızlık derecesine sahip olmalarını ve özellikle bilgisayarlarla karşılaştırıldığında aileleri olmadan dokunmatik teknolojileri keşfedebilmelerini sağlamaktadır (Holloway, 2013).

Okul öncesi çocukların tabletlerle geçirdikleri sürenin dikkat odaklama sürelerine veya genel olarak beyinsel işlevlerine olan etkisi konusunda endişeler de belirtilmiştir (Miller, 2005). Ancak yapılan pek çok araştırma, dokunmatik teknolojilerin bu konudaki bir zararı kesin olarak kanıtlanmamıştır. Genel olarak okul öncesi çocuklarda tabletlerin zararlı olabilecek olan etkileri, dokunmatik aletlerin kullanılıyor olmasından ziyade, bunlarla ne yaptıklarıyla ya da ne kadar uzun zaman geçirdikleriyle bağlantılı olduğu öne sürülmektedir (Kaufmann, 2013). Kaufmann, çocukların tablette eğitici programlar izleyebileceklerini, yaratıcılıklarını geliştirebileceklerini, uzaktaki aile üyeleriyle temasa geçebileceklerini, ancak bunun yanında yaşlarına uygun olmayan oyunlara maruz kalabileceklerini ya da çok uzun süre eğitici olmayan videolar izleyebileceklerini belirtmektedir. Tablet kullanımındaki çocuğun gelişimine olan etki, tablette ne yaptıklarıyla ilgili ebeveynlerin veya çevredeki yetişkinlerin kontrolüyle mümkündür.

Akıllı Telefon:

Akıllı telefonlar da aynı tabletler gibi günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmişlerdir. Akıllı telefonlar sayesinde, internet erişimi, bankacılık, eğitim, alışveriş, eğlence gibi pek çok alanda, her yere götürülebilen küçük bir alet kullanarak yararlanılabilmektedir. Tahmin edilen küresel kullanıcı sayısı, yakın zamanlarda 1,08 milyardan fazla kabul edilmiştir (Mok ve diğ., 2014).

Bu şekilde hızla kullanımı artan ve çoğu insanın günlük hayatında yer eden bir teknoloji, çocuklar tarafından da kullanılmakta veya en azından ebeveynlerini taklit ederek gelişen okul öncesi çocukların ilgisini çekmektedir. Bu eğilim kontrol edilemediği sürece internet bağımlılığının yolunu açma tehlikesiyle karşı karşıya

bırakmaktadır. 2012de yapılan bir araştırmada 5 ile 9 yaş aralığındaki çocukların %7,3ünün internet bağımlısı olduğu bulunmuştur (Park ve Park, 2014).

Akıllı telefonlar bu denli yaygınlaştıkça, faydaları ve zararları hakkında soruları da beraberinde getirmektedir. Okul öncesi çağdaki çocukların akıllı telefon sahibi olmaları, bahsedilen internet bağımlılığına olan hassaslıklarını artırmaktadır. Ailelerin çocukları oyalamak için de kullanabildiği saptanan akıllı telefonlar sadece internet bağımlılığına değil, akıllı telefon bağımlılığına da yol açabilmektedir. Çocuklarda daha okula başlamadan akıllı telefon bağımlılığı görülebilmektedir (Park ve Park, 2014).

Okul öncesi yaşta görülebilen akıllı telefon bağımlılığı, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Akıllı telefon bağımlılığının sağ beyin aktifliğinde azalmaya neden olabildiği beyin dalgaları testlerinde gözlemlenmiştir (Park ve Park, 2014). Üstelik uzun süre hareketsiz olarak akıllı telefonla oynayabilmek, çocukların dışarı çıktığında bile hareketsiz kalmasına zemin hazırlamaktadır ve fiziksel geriliklere de sebep olabilmektedir (Kızıltaş ve Ertör, 2018).

1.5.4. İnternet İçerik Tercihi

Okul öncesi çocukların ilgisini çeken internet aktiviteleri, onlar için ilginç olan ve öğrenme ile eğlenmeyi bulabildikleri sitelerden oluşmaktadır. Okul öncesi çocuklar tanıdık ve çekici karakterlerden hoşlanmaktadırlar. İzledikleri çizgi filmlerdeki ya da oynadıkları oyunlardaki karakterleri benimsemekte ve buna göre sitelerde gezinmektedirler. Öğrenme konusunda, okul öncesi çocuklar harfleri ve sesleri, alfabeyi, renkleri ve benzeri pek çok şeyi internet üzerinden öğrenebilmektedirler (Baumgarten, 2003).

Okul öncesi çocukların internet içerik tercihleri incelenirken, ulaşımın ve kullanımın kolaylığı dikkate alınmalıdır. Okul öncesi çocukların engellere karşı limitleri oldukça düşüktür, teknik zorluklar karşısında ilgileri dağılır ve vaz geçerler. Bu nedenle genelde okul öncesi çocukların en çok kullandıkları içerikler kolay ulaşılabilen hikâyeler, videolar ve oyunlardır. Çocuklar için cezbedici olmaları bu sitelerdeki görüntülerin net ve renkli, seslerin çeşitli ve komutların kolay olmasına bağlıdır. Tek bir dokunuşla istenilene ulaşılabilen yeni teknolojiler sayesinde, zamanla daha fazla

uygulama okul öncesi çocukların ilgisini kendinde tutabilmeye başlamıştır (Baumgarten, 2003).

Çocukların internet kullanımları incelendiğinde, belki de gelebilecek zararlardan doğan endişeler sonucunda, en çok araştırma sosyal medyada çocukların varlığı üzerine yapılmaktadır. Sosyal medya, internet üzerinde kullanıcıların yarattığı profillerin yayınlandığı uygulamalardan oluşmaktadır (Gülsoy, 2009; Tuncer, 2013). İnsanlar sosyal medya aracılığıyla fikirlerini, kişisel bilgilerini, hayatlarını ve daha birçok şeyi internet üzerinden paylaşabilmektedirler (Kaplan ve Haenlein, 2010).

Araştırmalar 3 ila 4 yaş arasındaki çocuklarda en sık kullanılan sosyal medya uygulamasının Youtube, 5 yaş çocuklarda ise Whatsapp olduğu görülmektedir. Çocuklar arasında en yaygın görülen uygulamalar Youtube, Whatsapp ve Facebook olarak kaydedilmiştir. Çocukların Youtube'u daha çok tercih etmeleri, uygulamadan videolar ve çizgi filmler izlenebilmesinden kaynaklanmaktadır (Sapsağlam, 2018). Yakın zamanda YouTube'da Susam Sokağı kanalının bir milyar izlenmeye ulaşması bunun kanıtı gibidir. Çocuklar tablet, bilgisayar veya akıllı telefonlarda Youtube'a bir kere ulaştıklarında, önerilenler listesinin sürekliliğiyle sonraki videolara rahatlıkla geçebildikleri için, 2-3 yaş aralığında bile aile gözetimi olmadan kullanabilmektedirler (Buzzi, 2011).

1.5.5. Çocukların İnternet Kullanımına İlişkin Ebevyn Tutumları

Günümüzde ailelerin ve okulların yüzleştiği en büyük zorluklardan biri çocuklar ve ergenler arasında internet kullanımının risklerini en düşüğe indirip yararlarını mümkün olduğu kadar fazlalaştırmaktır. Aileler bu uğurda çocuklarının medya organlarıyla olan ilişkilerinde "aracı" konumda bulunmaktadır (Livingstone ve Helsper, 2008). Aracılık, ailelerin çocuklarının internet kullanımlarını ve medyaya maruz kalma şekillerini kontrol etmeleri olarak kullanılmaktadır. Ailelerin çocukların internet kullanımında aracı olmaları ve kontrol sağlamaları için birçok ara yüz de bulunmaktadır.

Ancak aileler özellikle Youtube ve Tumblr gibi sitelerde çocukların kolaylıkla yaşlarına uygun olmayan içeriklerle karşılaşabilecekleri konusunda endişe etmektedirler

(Dewey, 2013). Özellikle Youtube'da küçük yaşlara uygun olmayan içeriklerine sadece birkaç adımda ulaşabilecekleri görülmüştür (Dewey, 2013). Sadece yan taraftaki önerilenler bölümüne tıklayarak bile, küçük çocuklar ileri yaşlara uygun içeriklerle karşılaşabilmektedirler.

Ancak aynı şekilde, ailelerin günümüzdeki teknolojiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı da söylenebilir. Aracı görevini üstlenmesi gereken yetişkinlerin birçoğunun söz konusu teknolojileri kullanmayı bilmeme olasılıkları bulunmaktadır. (Kuzu vd., 2008). Bunun sonucu olarak bazı aileler çocuklarda oluşan teknoloji kaynaklı sorunları tanıyamayabilirken, bazıları da farklı sebeplerden oluşmuş olabilen sorunları sadece teknolojiye bağlamaktadırlar (Oravec, 2000).

1.5.6. Okul Öncesi Dönemde Televizyon Seyretme

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, izlediklerini özümseyerek taklit ve gözlem ile gelişimlerini devam ettirmektedirler. 2-3 yaşlarındaki çocuklar, televizyonda gördükleri cümleleri hatırlayabilir ve hareketleri taklit edebilirken, 3-5 yaşlarındaki çocuklar televizyonda izledikleri konuyu anlamaya çalışmaya başlamışlardır, karakterlerin hızlı hareketleri ve sahnelerde hızla değişen uyaranlar ilgilerini kendinde tutmaktadır (Karaca, Pekyaman ve Güney, 2007).

Televizyonun hareketli olması, parlak renkleri ve çocuklara yönelik programların, kanalların çokluğu, çocukların hayatında çok küçük yaşlardan itibaren yer etmesine olanak sağlamaktadır (İrkin, 2013). Ancak çocukların televizyon karşısında geçirdikleri sürenin uzunluğu, fiziksel gelişimlerinin sekteye uğraması riskini de beraberinde getirmektedir.

Televizyon izleme sonucunda çocuk hareketsiz vakit geçirmeye alışmakta ve bunun sonunda obeziteye kadar çeşitli fiziksel rahatsızlıklarla karşı karşıya kalabilmektedir. Televizyon izleme süresi ile hareketsizlik süresi, bununla da beden kitle indeksi doğru orantılı olarak artmaktadır (Birch, Fisher, 1998). Televizyonlar aynı zamanda reklamlar vasıtasıyla çocukları pek çok çikolata, şekerleme çeşidi ile tanışmasını ve bunları ailelerinden talep etmesini mümkün kılmaktadır (Karaca, Pekyaman ve Güney, 2007). Reklamların cezbedici renkleri ve müzikleri çocukların

tüketim alışkanlıklarına etki etmektedir. 4 saatten fazla televizyon izleyen çocuklarda obezite sıklığı, bir ya da bir saatten kısa süre televizyon izleyen çocuklara nazaran daha yüksek oranda gözlemlenmektedir (Babaoğlu ve Hatın, 2013).

Çocukların izleme süreleri kontrol altına alındığı sürece, genellikle olumsuz özellikleriyle bahsedilen televizyon izlemenin topluma yararlı işlevleri olduğu da söylenebilmektedir. Televizyon, eğlenirken öğretme amacıyla kullanıldığında, gözlem yoluyla gelişen çocuk için çok yararlı dünyalar yaratabilmektedir. Uydu yayınlarıyla coğrafi sınırlar yok olmaktadır, böylelikle kişi başka şekillerde gözlemleyemeyeceği kültürleri ve yerleri görebilmekte, kendini geliştirebilmekte, ya da gelecekte karşılaşacağı farklı ortamlara aşina olabilmektedir (Aksaçlıoğlu veYılmaz, 2007).

1.5.6.1. Televizyon Seyretme Süresi

Televizyonun çift yönlü uyaran olma özelliği, işitsel ve görsel duyularını harekete geçirdiği okul öncesi çocuk ve daha küçük bebeklerin ilgilerini çekmesini kolaylaştırmaktadır. Küçük yaştaki çocuklar bu hızlı ve parlak uyaranlara alıştıklarında daha fazla izlemeyi talep etmektedirler (Akkuş ve diğerleri, 2015).

Televizyon izleme süreleri ele alındığında, ailelerin rolünün son derece yüksek olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Yapılan bir araştırmada, aileler 2-3 yaş aralığındaki çocuklarının ortalama yaklaşık 2 buçuk saat televizyon ve 1 buçuk saat de VCR izlediği aileler tarafından belirtilmiştir. Ailelerin televizyonu ve diğer ekranlı teknolojik aletleri birer "elektronik dadı" olarak kullanmaları çocukların bu araçlarla geçirdikleri süreyi artırmaktadır (Brett, 2006).

Amerikan Pediatri Akademisi (APA), çocuklar için günlük televizyon izleme süresinin 1-2 saatle sınırlı kalmasını tavsiye etmekle beraber, çocukların haftada 16-17 saati televizyon karşısında geçirdiklerini belirtmiştir. Küçük yaşlarda televizyon izleme süresi sınırlandırılmayan çocukların, ileri yaşlarda televizyon bağımlısı olma ihtimallerinin yüksek olduğu da ayrıca belirtilmiştir (American Academy of Pediatrics 2001).

1.5.6.2. Program Tercihi

Çocukların televizyonlarla olan ilişkileri söz konusu olduğunda, sadece izleme süresiyle kısıtlamak doğru değildir. Uzun süre televizyon izlemek gibi, izlenen programların niteliği de televizyonun çocuklar üzerindeki etkisini değiştirebilmektedir. (Yavuzer, 2003) Çocukların televizyonlarda izlediklerinden etkilenme seviyeleri yaşa, eğitime, ailesel faktörlere ve izlenen programların içeriğinde bağlı olarak değişebilmektedir (Büyükbaykal, 2007).

Piaget'nin gelişim seviyelerine bakıldığında, özellikle okul öncesi çocukların gelişim süreçlerinin başlarında bulunmaları sebebiyle izlediklerini yetişkinler gibi yorumlayamadıkları görülmektedir. Kurgu ve gerçeğin ayırt edilmesinde zayıf kalabilen çocukların, hangi programları izleyebileceklerinin ailelerinin kontrolünde olması gerekmektedir (Samaniego ve Pascual, 2007).

Televizyon programları bir diğer yandan sosyalizasyon işlevselliğine de sahiptir. Medya, çocukların kendi akranlarıyla birlikte aynı şeylere maruz kalmaları ve buradan ortak bir iletişim dili yaratmaları konusunda etkili olabilmektedir. Tercih edilen programlar da dolayısıyla belli yaş aralıklarında birbiriyle paralellik göstermektedir (Cesur ve Paker, 2007).

Çocukların televizyon izlerken program seçimleri incelendiğinde, diziler ve çizgi filmler en üst sırada yer almaktadırlar. Erkeklerin kızlara oranla daha fazla çizgi film, kızlarınsa erkeklere göre daha fazla dizi seyrettikleri gözlemlenmiştir. Yapılan bir araştırma sonucunda dizilerin %30 çocuk programlarını %17, yarışmaların %10, çizgi filmlerin %8 ve eğlence programlarının %7 gibi oranlara sahip oldukları görülmektedir (Cesur ve Paker, 2007).

1.5.6.3. Çocukların Televizyon Seyretmesine Yönelik Ebeveyn Tutumları

Çocuklar, özellikle okul öncesi yaşlardaki çocuklar en çok ebeveynlerinden etkilenmekte ve en çok onları taklit etmektedirler. Bu sebeple, yetişkin anne ve babanın çocukları doğru yönlendirmesi, her konuda olduğu gibi televizyon izleme alışkanlıkları konusunda da fazlasıyla önemlidir. Ancak artık yaygınlaşan kontrol etmesi zor

uyarıcılar sebebiyle, sınırlandırılabilen bir çevre etkisi pek mümkün değildir (Altınkılıç, 2014).

Türkiye içinde bakıldığında, ailelerin büyük bir oranının çocukların televizyon izlemelerine karışmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Batmaz, Aksoy, 1995). Başka araştırmalarda ise annelerin eğitim düzelerinin çocuğun televizyon izleme alışkanlıkları yönündeki kontrol becerilerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan anneler hem izlenen programlara hem de izlenme süresine denetim uygularken, eğitim düzeyi düşük olan annelerin genelde karışmadıkları ve zararlı programları ayrıştıramadıkları tespit edilmiştir (Tokgöz, 2013).

Özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin çoğu, çocukların televizyon izlerken "abur cubur atıştırma" eğilimlerinin olduğundan bahsetmişlerdir. Televizyon başında uzun zamanlarını geçiren çocukların, anneleri tarafından da kontrol edilmedikleri sürece yediklerini takip edemedikleri, sonuçta da beslenme problemlerinin ortaya çıkabildiği öne sürülmüştür (Altınkılıç,2014).

Ailelerin bebeklikten itibaren çocuklarını televizyon eşliğinde, çocuk başka şeylere odaklanırken yemek yedirme alışkanlıkları, bebekler büyüdüğünde de azalsa da devam etmekte ve beslenme problemlerine yol açabilmektedir (Matheson ve ark., 2004). Çocukların günlük enerjilerinin yüksek bir oranını televizyon karşısında almaları, bunu bir alışkanlık haline getirmelerine ve ileride sağlık problemleri çekmelerine neden olabilmektedir.

Televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri konusunda farklı mücadele şekilleri mevcuttur.Daha önce de bahsedilen, yetişkinlerin "aracı" olma konumları değişik şekillerde kendini gösterebilmektedir. Ailelerin televizyon izlenme şekillerine, sürelerine, ve hangi programların izlenebileceğine dair kontrolü elinde tuttuğu "kısıtlayıcı aracılık" yöntemi sonucunda çocukların televizyon kaynaklı sebeplerle gösterebildikleri saldırganlıkların en aza indiği belirtilmiştir (Weaver ve Barbour,1992).

Kısıtlayıcı aracılık kendi içinde farklı şekillerde incelenebilmektedir. "Açık kısıtlayıcılık", belli bir program konusunda, içerik konusunda ya da izleme süresinde uygulanan açık sınırlandırmalar olarak tanımlanmaktadır. "Çaktırmadan kısıtlayıcılık",

ebeveynlerin çocuğa sınırlandığını hissetmeden kontrol etmek olarak anlatılmaktadır. Bu tipte açık şekilde kısıt yerine çocuğun dikkatini farklı yöne çekmek örnek gösterilebilmektedir. Açıklayıcı kısıtlayıcılık, açık kısıtlayıcılığa benzer olmakla beraber, kısıtlamaların sebep gösterilerek çocuğa anlatılmasıdır. Alternatifli kısıtlayıcılık, televizyon konusundaki kısıtlamaların, televizyona alternatif farklı uygulamalar ya da bir program yerine başka bir program önerilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Üçüncü kişileri denetleyerek kısıtlayıcılık ise, çocuğun hayatının parçası olan ama ebeveyn-çocuk ilişkisi dışında kalan kişilerin, çocuğun televizyon izleme alışkanlıklarına olan etkileri ile olan kısıtlayıcılıktır. Bu şekilde çocuk hayatında etkili olan diğer insanlar tarafından da yönlendirilebilmektedir (Bağlı, 2003).

1.5.7. İnternet Kullanımının Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Günümüzde alışverişten eğlenceye, iletişimden bilgi edinmeye kadar hemen her alanda kullanılan internet insanların alışkanlıklarını, yaşam düzenlerini ve kalitesini de değiştirecek kadar etkili bir güç olmuştur. İnternete erişimin bu denli kolay olduğu günümüzde onun bilinçsiz ve kontrolsüz bir şekilde kullanılması da oldukça kolaydır. İnternet bilinçli kullanıldığında bir güç iken, bilinçsiz kullanıldığında ise zararları sayılamayacak kadar çok olan bir risk faktörü olmaktadır (Griffiths, 1999).

İnternet erişkinler için olduğu kadar çocuklar için de oldukça pratik olan ve çeşitli eğlenceli dünyalar sunan bir mecradır. Fakat ebeveyn kontrolünde internete erişim sağlanmadığı taktirde internet çocuklar için birçok zarar doğurmaktadır (Young and Suler, 1996). Bu zarar ve faydalar sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi kapsamında ele alınacaktır.

1.5.7.1. Sosyal Beceri Gelişimi

İnternet son yıllarda hem çocuklar, hem gençler hem de her yaş grubundan insan için kısa sürede sosyal bir alan kurma, sosyalleşme ve kendini tanıtma olanağı sunmaktadır. Özellikle anonim bir kimlikle kişiye kendisini olmak istediği gibi gösterebilme olanağı sunduğu için bugün birçok insan dış dünyada olduğundan çok daha fazla sanal dünyada sosyalleşmektedir. Elbette ki bu durum internet kullanıcıları arasında yer alan okul öncesi dönemdeki çocukları da kapsamaktadır. İnternet kullanımı

çocukların sosyal alandaki davranışlarını, arkadaşlık kurmalarını, sosyal ortamda kendilerini ifade etmelerini ve sosyal becerilerinin birçoğunu etkilemektedir (Ceyhan ve Ceyhan, 2011).

Okul öncesi dönemde çocuğun toplumsallaştığı tek ortam ailedir. Çocuk, ailenin kendisine sunduğu imkanlar çerçevesinde bir ortam edinir ve çevre geliştirir. Fakat tam anlamıyla topluma karışması ilk defa okul ortamında olur. Bu nedenle okul öncesi alışkanlıklar da çocuğun okulda geliştireceği alışkanlıkları etkilemektedir. Okul öncesi dönemde internet kullanımında aşırıya kaçması, çocuğun sanal ortamdan arkadaşlıklar kurması ve sanal dünyada toplumsallaşma çabaları onun gerçek hayatta arkadaşlıklar edinmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu dönemde çocuk içine kapanabilir, sanal ortamda kendisini farklı tanıtarak edindiği arkadaşlıkları dış dünya ile kıyaslayarak mutsuz olabilir ve yalnızlaşabilir. Bu durum çocuğun sosyal gelişimini olumsuz şekilde etkileyecektir (Caplan, 2002).

Piaget (2004), çocuk için 7 yaşın oldukça önemli olduğunu, 7 yaşla birlikte çocuğun zihninde yeni bir bilişsel ve davranışsal dönemin açıldığını söylemiştir. Okul dönemine rastgelen bu dönem öncesinde çocukların internet kullanmaları sosyal çevrelerini internetle oluşturdukları bir alan geliştirmelerine neden olacaktır (Piaget, 2004). Çocuk henüz dış dünyada toplumsallaşmayı tanımadan kendisine sanal dünyada sanal arkadaşlıklar kurması, yaşamın özel alanının ihlal edildiğini görmesi, abartılı yaşamlara özenmesi onun ileriye yönelik olarak hayattaki fikrini ve duruşunu etkileyecektir. Çöteli (2017), Facebook gibi sanal platformlarda insanların kendilerini olduğundan farklı tanıttığını, sanal arkadaşlıklar kurarak paylaşım ve beğenilerle tatmin etmeye çalıştıklarını, bu durumun da kişilerin yaşama yönelik sosyal algılarını ortadan giderek kaldırdığını söylemektedir (Çöteli, 2017).

Okul öncesi dönemde ailenin internet kullanımını denetlememesi ve çocuğa rehberlik etmemesi, çocuğun henüz hazır olmadığı bir bilgi ile karşılaşmasına ve sosyal anlamda etkilenmesine neden olabilmektedir. İnternet ortamında şiddet, pornografi ve olumsuz örnek oluşturabilecek birçok bilgi ve görsel mevcuttur. Çocuğun bu bilgi ile karşılaşması, onu anlamlandırmaya çalışması sosyal anlamda o bilgiden etkilenerek yaşama bakış açısı geliştirmesine neden olabilmektedir (www.canakkalem.gov.tr,2002). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların bilgisayar oyunları ile çok fazla oynamaları

kendilerini hayali kahraman ile özdeşleştirmelerine, hayali kahramanın yapmış olduğu şiddet eylemlerini benimsemelerine ve şiddete sempati geliştirmelerine neden olacağı gibi, çocukların hayal ile gerçeği, somut ile soyutu karıştırmalarına da neden olacaktır. Bu durumda çocuklar sosyal anlamda yalnızlaşacak, kendi içine kapanacak, hayali kahraman dışında bir arkadaş edinmeyeceklerdir. Bu durum çocuğun ilerleyen yaşlarında da arkadaş edinme sıkıntısı çekmesine ve sosyal zekasının gerilemesine neden olacaktır. Akçay ve Özbece (2012) okul öncesi eğitim alan çocukların bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarını değerlendirmiş, özellikle yaş grubu arttıkça ve ebeveyn eğitim seviyesi düştükçe çocukların çok daha fazla bilgisayar oyunu oynadıklarını ve bu oyunların zamanla yaşam alışkanlıklarına olumsuz tesir edeceğini değerlendirmişlerdir (Akçay ve Özbece, 2012).

1.5.7.2. Oyun Becerisi Gelişimi

İnternetin faydalı şekilde kullanımı özellikle çocuk eğitimini destekleyici şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Yapılan bir eğitim etkinliğinde, çocuğa anlatılan bir masal veya hikayede anlatılan şeyin bilgisayar ekranında açılıp gösterilmesi öğrenilenin pekiştirilmesini sağlaması açısından oldukça yararlıdır (McCarick ve Xiaoming, 2007). Sevinç (2003) bilgisayar destekli eğitimin çocuğun merak duygusunu artırdığını, böylelikle öğrenme isteğinin fazlalaşmasıyla giderek eğitim almaya daha meraklı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Sevinç, 2003).

Aşırı internet kullanımı, okul öncesi dönemde çocuğun bilgisayarla fazla zaman geçirmesine neden olduğu için spor yapma, dış dünyadaki oyun etkinliklerinden kaçınma, oyunu sadece soyut ve sanal olarak algılamasına neden olarak oyun becerisini olumsuz etkileyebilmektedir. Uzun süreli bilgisayar kullanımı aynı zamanda gelişme çağında olan bir çocuğun kaslarına da olumsuz etki yaparak duruş bozuklukları gibi fiziksel bozukluklara da neden olabilmektedir (Kuzu vd., 2007).

Oyun becerisinin gelişmesi, çocukların yap-boz, tak-çıkar, resim yapma, lego yapma gibi faaliyetlerle kol kaslarıyla beynini kullanması ve yaptığı şeyler arasında mantıklı ilişkiler kurarak faaliyet göstermesiyle mümkündür. 6 yaş ve öncesindeki bir çocuk için internet başında gerekenden fazla zaman harcamak problem çözme yetisini de ortadan kaldıracağı için oyun becerisinin gerilemesine neden olacaktır. Bu yaştaki

çocuklar tam anlamıyla oyun oynayarak kabiliyetlerini geliştirme dönemindedirler ve internetin hızlı işlem yapan yapısı çocuğun pasif kalmasına ve oyun becerisinin gerilemesine neden olacağı için ebeveyn tarafından kısıtlanmalıdır (Yang ve Tung, 2007).

1.5.7.3. Dil Gelişim Düzeyi

Dil gelişim dönemi konuşma öncesi dönemi ve konuşma dönemi olmak üzere iki dönemde gerçekleşmektedir. Konuşma öncesi dönemi çocuğun doğduktan sonraki ilk 11 ayını kapsarken, konuşma dönemi ise 11 aydan 6 yaşına kadarki dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk okul öncesinde çeşitli yaş aralıklarında öncelikle tek kelime konuşmayı, daha sonra kelimeleri birleştirerek cümle kurmayı ve daha sonra da gramer kurallarına uygun olarak cümle kurmayı öğrenir. Her çocuk için dil gelişimi süresi farklıdır. Dil gelişimini etkileyen temel etmenler; genetik, fizyoloji, cinsiyet, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik etkenler şeklinde sıralanabilir (Shields ve Berhman, 2000).

Teknolojinin oldukça geliştiği günümüzde özellikle z kuşağı çocukları internetle iç içe büyümektediler. Bu durum da çocukların dil gelişimini çeşitli noktalardan etkilemektedir. Livingstone (2002) çocukların internet kullanımından etkilenmelerini öncelikle onların gündelik yaşamdaki değişimlerine, daha sonra da yaşama bakış açılarına yaptığı değişime bağlayarak bir çocuğun okul öncesi dönemde internetle tanışasının kısa ve uzun süreli değişimler yarattığını açıkça ortaya koymuştur. Çocukların dil gelişimi adına önemli aşamalar kaydettikleri okul öncesi dönemde onların internetle tanışması hem olumlu hem de olumsuz, hem kısa hem de uzun vadede çeşitli etkiler uyandırmaktadır (Shields ve Berhman, 2000).

Summers ve arkadaşları (2013), Microsoft'un kurucusu Bill Gates'in 2000 yılında yaptığı "Generation I" konuşmasından yola çıkarak 2007 sonrası ilk Apple'ın üretilmesiyle yetişen neslin tam anlamıyla bir internet nesli olduğunu ve iletişimsel deneyimlerini dokunma yoluyla sağladığını söylemişlerdir. Bu da 2007 sonrası nesli için dil gelişiminin oldukça durağan olduğunu, dokunmatik araçların kullanılmasıyla konuşma dilinin giderek kullanımında zayıflama sağladığını ortaya koymaktadır (Summers vd., 2013).

1.5.8. Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Televizyon; görsel ve işitsel duyularak hitap eden bir kitle iletişim aracıdır. Gündelik yaşamda insanlar haber almak, eğlenmek, dizi veya film izlemek adına televizyon izlemektedirler. Tüm kitle iletişim araçları gibi televizyonun da insan hayatına etkileri oldukça fazladır. Bu etkiler kişinin televizyonu kullanma amacı ve süresine bağlı olarak değişmektedir (Chen ve Kennedy, 2005).

Televizyon izleyicileri arasında yer alan en pasif grup okul öncesi yaştaki çocuklardır. 0-6 yaş arasındaki çocukların televizyona yaklaşımlarında muhakeme gücü olmaksızın, tek taraflı bir iletişim söz konusudur. Çocuklar televizyonun kendilerine sunduğu her türlü bilgiyi doğru-yalnış ayrımına tutmadan kabul ederler. Bu nedenle televizyon faydalı kullanıldığında bir eğitim aracı olurken, bilinçsizce kullanılması halinde ise çocuğun ileriki yaşlardaki davranışlarını da şekillendirecek riskli bir araç olmaktadır (Woodward vd., 1997).

Çöteli (2017) yaptığı bir araştırmada 6-12 yaş arasında okul dönemindeki 48 çocuğa anket uygulamış ve para veya 3 saatlik internet arasından tercih yapmalarını istemiştir. Bu araştırma sonucunda 40 çocuk parayı tercih ederken, 8 çocuk ise interneti tercih etmiştir. Bu 40 çocuğun tüketim alışkanlıkları göz önüne alındığında ise televizyon, radyo, bilgisayar gibi iletişim ağlarından çok fazla reklama maruz kaldıkları ve bu reklamlar sebebiyle tüketim istekleri odaklı parayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (Çöteli, 2017). Çalışmanın bu bölümünde televizyonun çocuklar üzerindeki sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi etkileri üzerinde durulacaktır.

1.5.8.1. Sosyal Beceri Üzerindeki Etkisi

Çocukların çevrelerinden en fazla etkilendikleri dönem 0-6 yaş arasıdır. Bu dönem çocuğun okul öncesi dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk dışarıya karşı kesin yargılarda bulunamadığı için iyi-kötü ayrımını da tam olarak yapamamaktadır. Bu nedenle bilinci sonsuz bir öğrenme ve etkilenme durumunu oldukça açıktır. Çocuğun kişilik gelişimi için oldukça önemli olan bu dönemde çevreden gelen etkiler onun bir ömür sürdüreceği davranışları da bilincine kodlamaktadır. Bu nedenle bu dönemde aileler çocukları için çevreden gelen etkileri kontrol etmeli ve çocuğa önemli

davranışlar kazandırmalıdırlar (Bertan vd., 2013).

Çocuklarda model alarak öğrenmenin çok sık gerçekleştiği bu dönemde televizyon izleme çocuğa olumlu ve olumsuz birçok alışkanlık kazandırmaktadır. Bu alışkanlıklar özellikle ilerleyen yıllarda çocuğun sosyal becerilerini etkilemekte, sosyalleşme durumunu ve insanlarla olan iletişimlerini şekillendirmektedir. Televizyon kişiye tek taraflı sosyalleşme olanağı sunan bir teknolojik alettir. Televizyondaki diyalogları ve olayları izleyen birey olaylara katılıp müdahil olamadığı için tam anlamıyla olaylardan etkilenen konumunda bulunmaktadır. Bu durum elbette bilinçli ve yaşça büyük bir bireyle okul öncesi yaştaki çocuk için aynı şekilde gerçekleşmemektedir. Okul öncesi yaştaki çocuklar henüz kişilik olarak gelişmediği için televizyonda gösterilen bir olay ve durumu örnek alabilmekte, iyi-kötü ayrımını net olarak yapamamakta ve televizyonu tek doğru kıstası kabul edebilmektedirler. Televizyonda gösterilen film ve çizgi filmlerde karakterler ve olaylara tepkiler izleyicinin tepkisini ölçmek amaçlı abartılmakta ve gündelik hayattan farklı olarak yansıtılmaktadır. Televizyon kanallarının reyting amaçlı çalıştığını düşündüğümüzde programlarda abartılı karakterler olması da kaçınılmazdır. Okul öncesi dönemde çocuğun abartılı kahramanları kendine örnek alması, zamanla kendi davranışlarında da aynı abartıya kaçmasına ve sosyal ilişkilerinin anormalleşmesine neden olabilmektedir (Göçen, 2011; Tombul, 2006).

Televizyon kişiye tek taraflı bir iletişim olanağı sunduğu için kişiyi yalnızlaştırmaktadır. Okul öncesi dönemde aşırı televizyon izleyen bir çocuk, zamanla televizyon bağımlısı olacağı için dış dünyada da sosyalleşme ihtiyacı duymayacaktır. Böylece çocuk kendi içine kapanacak ve okula başladığında da yaşıtlarıyla başarılı bir arkadaşlık ilişkisi kuramayacaktır (Kalkan, 2008).

Televizyonlarda birçok program kapalı reklam yaparak subliminal mesajlar vermektedir Kişinin doğrudan algılamadığı bu reklamlar kişinin bilinçaltına kodlanarak onda dış dünyaya karşı olan algıları değiştirmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların bilinci bu etkiyi almaya çok daha fazla açıktır. Bir programda pazarlama ve propaganda amaçlı olarak yer verilen bir konunun arka planında çocuğun zihinsel gelişimini etkileyecek, fikri dünyasında olumsuz bir tesir uyandıracak konunun yer alması da çocuğun gelişimini olumsuz etkileyecektir (Levent, 2013).

Psiko-sosyal anlamda televizyon okul öncesi dönemdeki çocuklara şiddeti ve olumsuz örnek gösterebilecek davranışı empoze edebilmekte ve çocuğun bu tür davranışları olağan karşılayarak karşısındaki uygulamaya kalkmasına neden olabilmektedir. Çocuklar televizyonda bir film veya çizgi filmde gördükleri birinin karşısındakini dövmesi, sonraki o kişiyle barışması veya o kişinin kolayca iyileşmesi gibi montaj hilesi olan şeyleri gerçek algılayarak sosyal ortamda şiddete meyilli olabilmektedirler (Tandaşgüneş, 2003). Bununla birlikte televizyonlarda gösterilen cinsel içerikli sahneler veya pornografi, çocuğun dış dünyada bu durumu olağan karşılamasına, yeri geldiğinde bir istismara uğradığında ses çıkarmamasına veya dış dünyada mahrem ile kamusal alan arasında ayrıma gidememesine, böylelikle sosyal ilişkilerinin bozulmasına neden olacaktır (Molitor, 1994).

Toplumda her birey bir tüketici grubunu temsil etmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar da tüketicilerdir. Üstelik onların tüketici vasıf ve özellikleri diğer bireylerden oldukça farklıdır. Okul öncesi dönem çocukları için dışarıda görülen her nesne sahip olunacak bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle çocukların paraya karşı algıları ebeveynlerden farklıdır. Televizyon çocuklara çok sayıda görsel uyaran sunmaktadır. Bu görsel uyaranlar sebebiyle çocukların dış dünyaya ait beklenti ve istekleri artmaktadır (Asıl, 2016). Televizyonun çocuklara sunduğu en önemli uyaran tehdidi reklamlardır. Reklamlar özellikle okul öncesi çağdaki çocuklara onların etkilenecekleri çizgi film kahramaları, palyaçolar veya dizi karakterleri ile satın alma güdüsü yüklemektedir (Karaca vd., 2007). Çocukların paraya dair algıları ebeveynler gibi gelişmediği için çocuk istediğinin alınmaması nedeniyle rahatsızlık duymaya başlamaktadır. Özellikle metropol şehirlerde reklamların çocuğun gündelik yaşamını değiştirecek tüketim alışkanlıklarını çok fazla yüklediği ve böylece çocukların sosyal gelişimlerinin yavaşladığı, sosyal beceri yerine tüketmeye teşvik eden bir toplum oluştuğu aşikardır (Mora, 2008).

Televizyonda izlenecek olan olumlu örnek teşkil edecek programların her ne kadar çocuğun sosyal gelişimine olumlu katkısı olduğu gözlemlense de uzmanlar okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi adına televizyon izlenen sürenin kısıtlı olması gerektiğini savunmuşlardır. Aral ve Aktaş (1997), çocukların televizyon izlemedikleri zamanlarda resim yaptıklarını, müzik aleti çaldıklarını ve bir arada hoş vakit geçirerek

daha çok sosyalleştiklerini dile getirerek, televizyonun okul öncesi dönemde ebeveyn denetimininde kısıtlı şekilde izlenmesi gerektiğini söylemiştir (Aral ve Aktaş, 1997).

1.5.8.2. Oyun Becerisi Üzerindeki Etkisi

Okul öncesi dönemde televizyon izleyecisi çocuklar televizyondan olumlu ve olumsuz şekillerde etkilenmektedir. Bu etkilenme çocuğun televizyona ebeveyn eşliğinde yönelip yönelmemesi ve televizyonu izleme amacı ile ilişkili olarak değişmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar öncelikle çizgi film izleme amaçlı televizyona yönelmektedirler. Fakat bu yönelimin önüne geçilmediği taktirde çocuk için televizyon bir eğlence aracı olarak kalmakta ve her canı sıkıldığında televizyon izlemektedir. Bu durum da televizyonun çocuğun yaşamında çok fazla zaman kaplamasına neden olmakta ve televizyonu amacından saptırmaktadır (Wong vd., 2011).

Zimmerman (2004) televizyonun çocukların hayal dünyasını harekete geçirdiğini, eğlenceli zamanlar yaşamasına olanak verdiğini ve bu nedenle televizyon seyreden çocukların yaşamda özgürce hayal kurmaya yöneldiğini ortaya koymuştur.Yeteri derecede televizyon izleyen çocuklar çizgi filmlerdeki özgür ve yaratıcı ruhtan etkilenerek bir şeyler üretmek, ortaya koymak istemektediler. Bu da çocuğun oyun becerisini olumlu yönde geliştirmektedir (Zimmerman, 2004).

Okul öncesi dönemde ev, kreş veya yuva ortamında çocuğun eğitiminde televizyondan yardımcı öğe olarak yararlanılması oldukça faydalıdır. Çocuğa anlatılan bir konunun beyninde şekillenmesi veya çizgi kahramanlarla daha akılda kalıcı şekilde anlatılması için konunun aktarılmasının ardından konu ile ilgili televizyon ekranından film, çizgi film veya bir görsel gösterilebilir. Bu durum çocuğun kendisine anlatılan şeyi şekillendirmesini ve kolay öğrenmesini sağlamaktadır (Bayram, 2006).

Televizyonun çocukların oyun becerisine katkısı olduğu kadar yalnış veya aşırı kullanılması durumunda ise zararları bulunmaktadır. Çocukların çok fazla televizyon karşısında vakit geçirmeleri onların kasların gelişmesini engellerken, aynı zamanda düşünme yetilerini de zayıflatacağı için çocuklarda oyun anlamında bir gerileme olacaktır. Özellikle 3-6 yaş arası çocukların taklit etme, örnek alma ile öğrenmeye

başladığı dönemdir. Bu dönemde ahşap bloklar, legolar kullanılarak oynanan oyunlar çocuğun gerçek dünyaya karşı yaratıcılık geliştirmesini savunurken, televizyon tam tersi olarak çocuğa farklı şeyler sunduğu için çocuğun üretmesini olumsuz yönde etkileyecektir (Wing, 1995).

1.5.8.3. Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Çocukların dil öğrenme süreçlerinde ve kelime hazinelerinin gelişmesinde çevrenin etkisi oldukça büyüktür. Özellikle okul öncesi dönemde tam bir eğitimden geçmeyen çocuk için anne kelimeleri öğrenme, bir araya getirme ve kullanma adına çocuğa rehberlik etmektedir. Bu dönemde çocuk ile sürekli konuşan, çocuğa yeni kelimeler öğreten anneler çocuğun dil gelişimine çokça katkıda bulunmaktadırlar (Linebarger ve Walker, 2005).

Anne ve çevre gibi, çevredeki uyarıcı öğelerin de dil gelişimine etkisi oldukça büyüktür. Günlük yaşamda eğlenme, haber alma veya alışkanlık olarak hayatımızda yer edinen televizyonlar çocukların da dil gelişim düzeyini etkiler. Linebarger ve Walker (2005) yaptıkları bir çalışmada 51 çocuğu altı aylıktan 30 aylık olana değin gözlemlemiş ve onlara izletilen çizgi filmlerin dil gelişimine ne denli tesir ettiğini araştırmışlardır. Bu araştırmada özellikle çizgi film kahramaları arasında çocukları konuşmaya teşvik eden karakterlerin bulunmasıyla, televizyondan çocuklara soru soran ve yeni kelimeler kullanan karakterlerle çocukların dil gelişiminde yol katettikleri gözlemlenmiştir. Fakat bunun yanında sadece diyalog halinde olayların izlendiği çizgi filmlerin çocukların dil gelişimine bariz bir etkisi ölçülememiştir (Linebarger ve Walker, 2005).

Gündelik olarak televizyon izleme süresi 2-4 saat arasını aşması halinde çocuğun beynini pasifleştirmekte ve çocukta öğrenme geriliği oluşturmaktadır. Bu durum da çocuğun dil gelişimine olumsuz etki yapmaktadır. Bir çocuğun sadece pasif olarak ekran karşısındaki olayları izlemesi, pratik yapmaması veya uygulamada yaşamına birşey katmaması çocuk için dilde gerilemeye neden olarak, öğrendiklerini kullanamadığı için öğrenme zorluğu da yaşatmaya başlayacaktır. Okul öncesi dönemde 4 saatten fazla televizyon izleyen çocukların kelime hazinesi yetersiz kalmakta, ana dillerini belirli kelimeler dışında öğrenemedikleri görülmekte ve dil gelişimleri

yavaşlamaktadır. Bununla birlikte televizyonda özellikle sansürsüz yayınlarda argo ve kaba sözcüklerin kullanılması da çocuğun dil gelişimini olumsuz etkileyecek noktalar arasında yer almaktadır (Ertürk, 2013).

1.6. Amaç

Bu araştırmada bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen veya yeni başlamış üç yaş (36-47 ay arası) çocukları ile üç aydan uzun süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna giden üç yaş (36-47 ay arası) çocukların tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon seyretme sürelerinin sosyal beceri gelişimi, oyun becerisi gelişimi ve dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmanın çalışma grubundaki çocukların

1. Dil gelişimleri ne düzeydedir?
2. Dil gelişim düzeyleri tablet kullanma, akıllı telefon ile oynama ve televizyon izleme sürelerine; cinsiyete, ağırlıklı olarak bakan kişi/kişilerin öğrenim ve Türkçeye hâkimiyet düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Sosyal beceri gelişimleri ne düzeydedir?
4. Sosyal beceri gelişim düzeyleri tablet kullanma, akıllı telefon ile oynama ve televizyon izleme sürelerine; cinsiyete, ağırlıklı olarak bakan kişi/kişilerin öğrenim ve Türkçeye hâkimiyet düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Oyun beceri gelişimleri ne düzeydedir?
6. Oyun beceri gelişim düzeyleri tablet kullanma, akıllı telefon ile oynama ve televizyon izleme sürelerine; cinsiyete, ağırlıklı olarak bakan kişi/kişilerin öğrenim ve Türkçeye hâkimiyet düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
7. Tablet kullanma, akıllı telefon ile oynama ve televizyon izleme süreleri cinsiyete, ağırlıklı olarak bakan kişi/kişilerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

8. Dil gelişimi, oyun ve sosyal beceri gelişim düzeyleri, tablet ve akıllı telefon ile daha çok ne zaman oynadığı, kiminle birlikte oynadığı ve elinden alındığında gösterdiği tepkiye göre anlamlı fark göstermekte midir?
9. Dil gelişimi, oyun ve sosyal beceri gelişim düzeyleri, televizyonu daha çok ne zaman seyrettiği, kiminle birlikte seyrettiği ve kapatıldığında gösterdiği tepkiye göre anlamlı fark göstermekte midir?
10. Tablet/televizyon/telefon ile geçirdiği süre, anne, baba, bakıcı tutumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
11. Tablet/televizyon/telefon ile geçirdiği süre, bir okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
12. Dil, sosyal beceri ve oyun becerisi gelişim düzeyleri bir okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.7. Önem

Teknolojinin 1990'lı yıllardan başlayarak son yıllarda neredeyse her alanda, her yerdeki ve yaştan insanı kapsayan ve etkileyen olgusu pek çok yönden araştırma konusu haline getirilmiştir. Özellikle internet erişimi ile ve yeni bireylere hitap eden mobil cihazların yaygınlaşması insan ile teknoloji arasındaki ilişkinin-etkileşiminin yeniden ve yeniden sorgulanmasını gerektirmiştir.

Teknolojinin artan yayılımı, okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların hayatlarındaki rolü hakkında toplumun aklında sorular belirmesine yol açmıştır. Bu sorular, çocukların teknoloji tarafından ne kadar değiştirildikleri hakkında, sıklıkla çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin tehdit altında olduğunu iddia etmektedir (Plowman L., McPake J., Stephen C., 2010). Ortaya çıkan tartışmalar genellikle ekran bazlı medyanın (televizyon, oyun konsolları, bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletler gibi) çocukların hayatlarındaki yerini ve bu yerin çocuklarda oluşturabileceği, sosyal izolasyon, dil gelişiminde gecikme, etkileşim içine girerek ve sosyalleşerek oyun oynamada zayıflama gibi durumları da içerebilen olumsuzlukları öne sürmektedir.

Çocukların beyinleri hala gelişim halinde olduğu için, hızla değişen teknolojiye yetişkinler kadar rahat adapte olamamaktadırlar. Hala gerçek hayattaki gerçek deneyimlere ihtiyaç duyan çocuklar, sıradan etkileşimleri kendileri gözlemlemek zorundadırlar. Endişelerin çoğu, teknolojik ortamda yaratılan sanal dünyanın çocuklardan bu deneyimleri çaldığına yönelik olmaktadır (Plowman, McPake ve Stephen, 2010). Bu deneyimlerin çalınması, sosyal beceri, dil becerisi ve oyun becerisinde gecikme yaratmakta mı sorusu üzerine ciddi şekilde düşünme gereğini doğurmaktadır. Ancak bu endişelerin medyada yansıtıldığı kadar aileler tarafından yaygın şekilde kabul edilir olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Plowman, McPake ve Stephen, 2010). Aynı şekilde, bahsedilen sosyal gelişimi önleyici özelliklerin hakkında yeterli kanıt olmadığını, özellikle okul öncesi çocuklarda yapılan araştırmalarda televizyon evde açık olsa bile çocukların sürekli televizyona bakmadıklarını veya aileyle beraber izlenilen programların aksine paylaşılan deneyimler olarak değişim gösterdiğini ve çocukların aktif olarak iletişimde olduklarını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Plowman ve McPake, 2013).

Bir diğer konu ise çocuğun gelişim dönemleri hakkındadır. Bu dönemler algı, hafıza, yaratıcılık, dil gelişimi gibi bilişsel alan, sosyal iletişim yetenekleri ve oyun becerilerini içeren duyusal alan ve çocuğun bedenindeki uzunluk, ağırlık gibi farklılaşmaları ele alan fiziksel alan olarak ayrılabilir. Teknolojik aletler ve bunlar sayesinde erişilebilen medya organları ile çeşitli oyunlar ve programlar, çocuğun gelişimine etki eden çevresel etkenlerdendir ve günümüzde yaşamının her alanında karşılaşabildiği bir etken olarak düşünüldüğünde bu etkinin kaçınılmazlığı görülebilmektedir (Kılınç ve Kılınç, 2014).

Okul öncesi çocukların tabletlerle geçirdikleri sürenin dikkat odaklama sürelerine veya genel olarak beyinsel işlevlerine olan etkisi konusunda endişeler de belirtilmiştir (Miller, 2005). Ancak yapılan pek çok araştırma, dokunmatik teknolojilerin bu konudaki bir zararı kesin olarak kanıtlanmamıştır. Genel olarak okul öncesi çocuklarda tabletlerin zararlı olabilecek olan etkileri, dokunmatik aletlerin kullanılıyor olmasından ziyade, bunlarla ne yaptıklarıyla ya da ne kadar uzun zaman geçirdikleriyle bağlantılı olduğu öne sürülmektedir (Kaufmann, 2013).

Okul öncesi yaşta görülebilen akıllı telefon bağımlılığı, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Akıllı telefon bağımlılığının sağ beyin aktifliğinde azalmaya neden olabildiği beyin dalgaları testlerinde gözlemlenmiştir (Park ve Park, 2014). Üstelik uzun süre hareketsiz olarak akıllı telefonla oynayabilmek, çocukların dışarı çıktığında bile hareketsiz kalmasına, yaşıtlarıyla sosyalleşip oyun oynamamasına, dolayısı ile dil gelişiminin gecikme ihtimaline zemin hazırlamaktadır ve fiziksel geriliklere de sebep olabilmektedir (Kızıltaş ve Ertör, 2018). Ailelerin televizyonu ve diğer ekranlı teknolojik aletleri birer "elektronik dadı" olarak kullanmaları çocukların bu araçlarla geçirdikleri süreyi artırmaktadır (Brett, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuğun toplumsallaştığı tek ortam ailedir. Çocuk, ailenin kendisine sunduğu imkanlar çerçevesinde bir ortam edinir ve çevre geliştirir. Fakat tam anlamıyla topluma karışması ilk defa okul ortamında olur. Bu nedenle okul öncesi alışkanlıklar da çocuğun okulda geliştireceği alışkanlıkları etkilemektedir (Caplan, 2002).

Oyun becerisinin gelişmesi, çocukların yap-boz, tak-çıkar, resim yapma, lego yapma gibi faaliyetlerle kol kaslarıyla beynini kullanması ve yaptığı şeyler arasında mantıklı ilişkiler kurarak faaliyet göstermesiyle mümkündür. 6 yaş ve öncesindeki bir çocuk için internet başında gerekenden fazla zaman harcamak problem çözme yetisini de ortadan kaldıracağı için oyun becerisinin gerilemesine neden olacaktır. Bu yaştaki çocuklar tam anlamıyla oyun oynayarak kabiliyetlerini geliştirme dönemindedirler ve internetin hızlı işlem yapan yapısı çocuğun pasif kalmasına ve oyun becerisinin gerilemesine neden olacağı için ebeveyn tarafından kısıtlanmalıdır (Yang ve Tung, 2007).

Summers ve arkadaşları (2013), Microsoft'un kurucusu Bill Gates'in 2000 yılında yaptığı "Generation I" konuşmasından yola çıkarak 2007 sonrası ilk Apple'ın üretilmesiyle yetişen neslin tam anlamıyla bir internet nesli olduğunu ve iletişimsel deneyimlerini dokunma yoluyla sağladığını söylemişlerdir. Bu da 2007 sonrası nesli için dil gelişiminin oldukça durağan olduğunu, dokunmatik araçların kullanılmasıyla

konuşma dilinin giderek kullanımında zayıflama sağladığını ortaya koymaktadır (Summers vd., 2013).

Televizyon kişiye tek taraflı bir iletişim olanağı sunduğu için kişiyi yalnızlaştırmaktadır (Kalkan, 2008).

Literatürde yapılan çalışmalar da hızla artmaktadır. Ancak ülkemizde, özellikle küçük yaş gruplarına dair (okul öncesi ve erken çocukluk dönemi) teknolojik alet kullanımın sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimine yönelik çalışmaların son derece sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu araştırma ile hem bu açığın kapatılmasına bir katkı hem de ebeveyn ve politika üreticilerine veri sağlanması bakımından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.8. Sınırlıklar

Bu araştırmanın

1-çalışma grubu 153 üç yaş (36-47 ay) çocuğu ve anneleri ile

2-verilerinin toplanması 2017-2018 öğretim yılı ile

3-verileri, kullanılan ölçme araçlarından toplanan bilgiler ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistikî tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen veya yeni başlamış üç yaş çocukları ile üç aydan uzun süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna giden üç yaş çocuklarının tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon izleme sürelerinin sosyal beceri gelişimi, oyun becerisi gelişimi ve dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma, tarama modelli nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri (araştırmaları) geniş kitlelerin görüşlerine veya çeşitli özelliklerine ulaşmayı hedefler. Tarama araştırmaları daha çok "ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl" gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2018, s.184). Bu açıklamaya uygun olarak araştırmada çalışma grubundaki çocukların sosyal beceri gelişimi, oyun becerisi gelişimi ve dil gelişimi düzeyleri var olan şekliyle betimlenmiş ve bazı değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma gurubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Kartal ve Kadıköy ilçelerinde ikamet eden, buradaki bir okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen çocuklar ile ailesinin bir danışmanlık merkezine baş vurmuş olduğu çocuklar oluşturmuştur. 36-47 aylık 153 çocuğun 71'i kız, 82'si ise erkektir. Çocukların, anne-babalarının ve bakımını üstlenen diğer kişilerin demografik özellikleri Tablo 2 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Çocukların tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon izleme durumlarını; bu teknolojik aletleri kiminle birlikte kullandıklarını, günün hangi zaman diliminde daha çok kullandıklarını, engellendikleri zaman verdikleri tepkileri, bu

tepkilere karşı çocuğa bakan kişilerin verdiği tepkileri gösteren bulgulara Tablo 3, 4, 5 ve 6'da yer verilmiştir.

Tablo 2 Çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyeti	Kız	71	46,4
	Erkek	82	53,6
Bakımını üstlenen kişi (ler)	Bakıcı	52	34,0
	Anne	17	11,1
	Bir akraba	24	15,7
	Bakıcı ağırlıklı anne	57	37,3
	Cevapsız	3	2,0
Okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumu	Evet	83	54,2
	Hayır	70	45,8
Okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi	1-3 ay	9	5,9
	4-6 ay	7	4,6
	7-9 ay	35	22,9
	10-12 ay	63	41,2

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların % 46,4'ü kız, % 53,6'sı erkektir. Çocukların % 37,3'ünün gün içerisindeki bakımından ağrılıklı olarak anne ile birlikte bir bakıcı, % 34'ünün bakımından bakıcı, % 15,7'sinin bakımından bir akraba, % 11,1'inin bakımından ise tek başına anne sorumludur. Çocukların % 54,2'si bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmektedir. Bunların % 41,2'si 10-12 aydır, % 22,9'u 7-9 aydır, % 5,9'u 1-3 aydır, % 4,6'sı ise 4-6 aydır kurumda okul öncesi eğitim almaktadır.

Tablo 3 Çocukların tabletle oynamasına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Tabletle oynayıp oynamama durumu	Evet	113	73,9
	Hayır	40	26,1
Tabletle oynama süresi (saat/ort.±ss)	1,67±0,76		
Tableti kiminle birlikte oynadığı	Tek başına	77	68,1
	Anne ile	30	26,5
	Baba ile	5	4,4
	Bakıcı ile	1	0,9
Tabletle daha çok ne zaman oynadığı	Yemek yerken	25	22,1
	Uykuya geçerken	42	37,2
	Anne iş yaparken	38	33,6
	Her zaman	8	7,1

Tabletle oynaması engellendiğinde verdiği tepki	Önemsemez	36	31,9
	Ağlar	58	51,3
	Öfke nöbetine girer	19	16,8

Tablo 3'e göre, çocukların % 73,9'u tabletle oynamakta, bunların % 68,1'i ise tek başına oynamaktadır. Çocukların % 37,2'si uykuya geçerken, % 33,6'sı anne iş yaparken, % 22,1'i yemek yerken, % 7,1'i her zaman tabletle oynamaktadır. Tablet çocuğun elinden alındığında ya da kapatıldığında çocukların % 51,3'ünün ağlayarak, % 16,8'inin öfke nöbetine girerek tepki verdiği, % 31,9'unun ise önemsemediği belirlenmiştir.

Tablo 4 Çocukların akıllı telefonla oynamasına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	**Grup**	**f**	**%**
Akıllı telefonla oynayıp oynamama durumu	Evet	123	80,4
	Hayır	30	19,6
Akıllı telefonla oynama süresi (saat/ort.±ss)	1,63±0,74		
Akıllı telefonda kiminle birlikte oynadığı	Tek başına	52	42,3
	Anne ile	47	38,2
	Baba ile	24	19,5
Akıllı telefonla daha çok ne zaman oynadığı	Yemek yerken	71	57,7
	Uykuya geçerken	43	35,0
	Anne iş yaparken	9	7,3
Akıllı telefonla oynaması engellendiğinde verdiği tepki	Önemsemez	31	25,2
	Ağlar	53	43,1
	Öfke nöbetine girer	39	31,7

Tablo 4'e bakıldığında, çocukların % 80,4'ünün akıllı telefonla oynadıkları, bunların % 42,3'ünün tek başına, % 38,2'sinin annesiyle birlikte oynadıkları görülmektedir. Çocukların % 57,7'si yemek yerken, % 35'i uykuya geçerken akıllı telefonla oynamaktadır. Akıllı telefon çocuğun elinden alındığında ya da kapatıldığında çocukların % 43,1'inin ağlayarak, % 31,7'sinin öfke nöbetine girerek tepki verdiği, % 25,2'sinin ise önemsemediği belirlenmiştir.

Tablo 5 Çocukların televizyon izlemelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Televizyon izleyip izlememe durumu	Evet	138	90,2
	Hayır	15	9,8
TV izleme süresi (saat/ort.±ss)	1,17±0,38		
Televizyonu kiminle birlikte izlediği	Tek başına	31	22,5
	Anne ile	64	46,4
	Baba ile	43	31,2
Televizyonu daha çok ne zaman izlediği	Yemek yerken	47	34,1
	Uykuya geçerken	64	46,4
	Anne iş yaparken	27	19,6
Televizyon izlemesi engellendiğinde verdiği tepki	Önemsemez	91	65,9
	Ağlar	39	28,3
	Öfke nöbetine girer	8	5,8

Tablo 5'de görüldüğü gibi çocukların tamamına yakını (% 90,2) televizyon izlemektedir. Çocukların yarısına yakını (% 46,4) televizyonu annesiyle, % 31,2'si babası ile izlemektedir. Çocukların % 46,4'ü uykuya geçerken, % 34,1'i yemek yerken ve kalan % 19,6'sı ise annesi iş yaparken televizyon izlemektedir. Televizyon kapatıldığında, çocukların % 65,9'unun önemsemediği, % 28,3'ünün ağladığı ve kalan % 5,8'inin de öfke nöbetine girdiği saptanmıştır.

Tablo 6 Tablet ve/veya akıllı telefon çocukların elinden alındığında, televizyon kapatıldığında çocukların verdiği tepkiler karşısında anne, baba ve bakıcının tutumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Annenin tepkisi	Geri verir	25	16,3
	Başka bir oyun ile dikkatini dağıtır	68	44,4
	Oyalanması için başka bir şey (oyuncak, şeker gibi) verilir	19	12,4
	Cevapsız	41	26,8
Babanın tepkisi	Geri verir	111	72,5
	Başka bir oyun ile dikkatini dağıtır	26	17,0
	Oyalanması için başka bir şey verilir	1	0,7
	Cevapsız	15	9,8
Bakıcının tepkisi	Geri verir	11	21,2
	Başka bir oyun ile dikkatini dağıtır	15	28,8
	Oyalanması için başka bir şey (oyuncak, şeker gibi) verilir	23	44,2
	Cevapsız	3	5,8

Tablo 6'ya göre; tablet ve/veya akıllı telefon çocukların elinden alındığında, televizyon kapatıldığında çocukların verdiği tepkiler karşısında annelerin % 44,4'ü, babaların % 17'si ve bakıcıların ise %28,8'i başka bir oyunla çocuğun dikkatini dağıtmaktadır. Annelerin % 16,3'ü tablet, akıllı telefon ve/veya televizyona tekrar izin verirken bu oran babalarda % 72,5 ve bakıcılarda %21,2'dir.

Tablo 7 Çocukların anne, baba ve bakıcılarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	**Grup**	**f**	**%**
Annenin yaşı	18-25 yaş arası	6	3,9
	26-33 yaş arası	57	37,3
	34-41 yaş arası	70	45,8
	42 yaş ve üstü	16	10,5
	Cevapsız	4	2,6
Annenin öğrenim durumu	İlkokul mezunu	7	4,6
	Ortaokul mezunu	15	9,8
	Lise mezunu	39	25,5
	Lisans mezunu	65	42.5
	Lisansüstü mezunu	27	17,6
Babanın yaşı	18-25 yaş arası	1	0,7
	26-33 yaş arası	21	13,7
	34-41 yaş arası	86	56,2
	42-49 yaş arası	39	25,5
	50 yaş ve üstü	1	0,7
	Cevapsız	5	3,3
Babanın öğrenim durumu	İlkokul mezunu	9	5,9
	Ortaokul mezunu	7	4,6
	Lise mezunu	35	22,9
	Lisans mezunu	63	41,2
	Lisansüstü mezunu	39	25,5
Bakıcının yaşı	18-25 yaş arası	1	1,9
	26-33 yaş arası	20	38,5
	34-41 yaş arası	15	28,8
	42-49 yaş arası	9	17,3
	Cevapsız	7	13,5
Bakıcının öğrenim durumu	İlkokul mezunu	16	30,8
	Ortaokul mezunu	15	28,8
	Lise mezunu	13	25,0
	Lisans mezunu	1	13,5
	Lisansüstü mezunu	1	1,9
Bakıcı Türkçe biliyor mu	Evet	46	88,5
	Cevapsız	6	11,5
Bakıcının Türkçe düzeyi	Orta	7	13,5
	İyi	11	21,2
	Anadili	28	53,8
	Cevapsız	6	11,5

Tablo 7'ye göre, çalışma grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğu 26-33 (% 37,3) ve 34-41 (% 45,8) yaş aralığındadır. Annelerin çoğunluğu lise ve üstü öğrenim düzeyine sahiptir.

Çocukların babalarının yaşları ise ağırlıklı olarak 34-41 (%56,2) ve 42-49 (%25,5) yaş aralığındadır. Babaların çoğunluğu da lise ve üstü öğrenim düzeyine sahiptir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların bakıcılarının demografik özelliklerine bakıldığında ağrılıklı olarak 26-33 (%38,5) ve 34-41 (%28,8) yaşlarında, büyük çoğunluğu ilkokul (%30,8) ve ortaokul mezunu (%28,8) olan ve Türkçeyi bilen (%88,5) kişiler oldukları görülmektedir. Bakıcıların %53,8'inin anadildi Türkçedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Teknolojik Aletler Kullanım Anketİ, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan çocukların, anne-babalarının ve bakımını üstlenen diğer kişilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan formda annenin, babanın ve diğer bakan kişilerin yaşı, öğrenim durumu, Türkçe bilip bilmediği ve Türkçe düzeyi, çocuğun cinsiyeti, gün içinde bakımı ile kimin ilgilendiği, çocuğun bir okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmediği ve gidiyorsa ne kadar süredir gittiği ile ilgili toplam 20 soru mevcuttur. Bu form çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur.

2.3.2. Teknolojik Aletler Kullanım Anketi

Çalışma grubundaki çocukların tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon izleme durumlarını; bu teknolojik aletleri kiminle birlikte kullandıklarını, günün hangi zaman diliminde daha çok kullandıklarını ve engellendikleri zaman verdikleri tepkileri belirlemeye yönelik, araştırmacı tarafından geliştirilmiş 18 soruluk bir ankettir. Bu anket çocukların anneleri tarafından yanıtlanmıştır.

2.3.3. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (Dil-Bilişsel Alt Boyutu)

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Savaşır ve arkadaşları tarafından 1993 yılında geliştirilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının anlık gelişimini ve becerilerini annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Bu envanter anneler dışında çocuğun gelişimini yakından izleyen ve çocuğu iyi tanıyan babalar, bakıcılar veya öğretmenler tarafından da yanıtlanabilmektedir.

Envanter çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenmiş, 'evet', 'hayır', 'bilmiyorum' şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır. Envanter; 'Dil-Bilişsel (D-B)', 'Kaba Motor (KM)', 'İnce Motor (İM)' ve 'Sosyal Beceri-Özbakım Becerileri (SB-ÖB)' olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Hem her bir alt boyut için hem de testin bütünü için ayrı puan elde edilebilmektedir.

Bu çalışmada envanterin sadece 'Dil-Bilişsel' alt boyutu kullanılmıştır.

Envanterin güvenilirlik çalışması kapsamında tüm alt boyutların farklı yaş gruplarına (0-12 ay, 13-44 ay, 45-72 ay) göre Cronbach Alfa tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Dil-Bilişsel alt testinin korelasyon katsayısı farklı yaşlar için .88 ile .97; İnce Motor alt testinin .84 ile .95; Kaba Motor alt testinin .80 ile .91; Sosyal Beceri-Öz Bakım alt testinin .37 ile .92 arasında bulunmuştur (Savaşır, Sezgin ve, Erol, 1995).

Test-tekrar test güvenilirliğini ölçmek amacıyla envanter sosyoekonomik düzeyi düşük grupta yer alan 86 çocuğa 10 gün ara ile iki kez uygulanmıştır. Üç farklı yaş grubu (0-12 ay, 13-44 ay, 45-72 ay) için hesaplanan devamlılık katsayılarının .99, .98 ve .88 olduğu saptanmıştır.

2.3.4. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Anne-Baba Formu)

Ömeroğlu ve arkadaşları tarafından 2014'de geliştirilen ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri gelişim düzeylerini ölçmektedir. Ölçeğin anne-baba formu 49 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır: 1-Başlangıç Becerileri, 2-Akademik Destek Becerileri, 3-Arkadaşlık Becerileri, 4-Duyguları Yönetme Becerileri.

5'li Likert tipinde düzenlenmiş ölçek maddeleri 'hemen hemen hiç (1)' ile 'hemen hemen her zaman (5)' arasındaki seçeneklerinden birinin seçilmesiyle

doldurulmaktadır. Hem her bir alt boyut için hem de testin bütünü için ayrı puan elde edilebilmektedir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği, çocukların sosyal beceri gelişim düzeyinin yüksek (olumlu) olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Anne-Baba Formunun yapılan güvenirlik hesaplamalarında Cronbach Alfa katsayısı "Başlangıç Becerileri" alt boyutunda 3 yaş için .85, 4 yaş için .85, 5 yaş için .82 ve 3-5 yaş için .84; "Akademik Destek Becerileri" alt boyutunda 3 yaş için .85, 4 yaş için .86, 5 yaş için .84 ve 3-5 yaş için .84; "Arkadaşlık Becerileri" alt boyutunda 3 yaş için .89, 4 yaş için .89, 5 yaş için .87 ve 3-5 yaş için .86 ve "Duyguları Yönetme Becerileri" alt boyutunda 3 yaş için .89, 4 yaş için .89, 5 yaş için .88 ve 3-5 yaş için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 3 yaş için .95, 4 yaş için .95, 5 yaş için .95 ve 3-5 yaş için .95 olarak saptanmıştır (Ömeroğlu ve arkadaşları, 2014).

"Başlangıç Becerileri" alt boyutuna ait madde-toplam korelasyon katsayıları .69 ile .86; "Akademik Destek Becerileri" alt boyutunun .65 ile .80, "Arkadaşlık Becerileri" alt boyunun .69 ile .87 ve "Duyguları Yönetme Becerileri" alt boyuntunun .55 ile .80 arasında olduğu bulunmuş ve maddeler ile boyutlar arasında yeterli düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

2.3.5. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu)

Okul öncesi dönem çocuklarının 'akranlarıyla oyun davranışı düzeyleri'ni ölçmek üzere Fantuzzo, Mendez & Tighe (1998) tarafından geliştirilen; Ahmetoğlu, Acar ve Aral tarafından 2016'da Türkçeye uyarlanan ölçeğin Ebeveyn Formu toplam 28 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır: 1-Oyun Etkileşimi, 2-Oyun Bozma, 3-Oyundan Kopma.

4'lü Likert tipinde düzenlenmiş ölçek maddeleri 'hiçbir zaman (1)' ile 'her zaman (4)' arasındaki seçeneklerinden birinin seçilmesiyle doldurulmaktadır. Ölçeğin ilk alt boyutu olumlu yüklemli ifadelerden, diğer iki alt boyutu ise olumsuz yüklemli ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği, çocukların akranlarıyla oyun davranışı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları 'Oyun Etkileşimi' alt boyutu için .72, 'Oyun Bozma' alt boyutu için .73, 'Oyundan Kopma' alt boyutu için .68 olarak

hesaplanmıştır (Ahmetoğlu, Acar ve Aral, 2016). Ölçeğin toplamı için bulunan güvenilirlik katsayısı ise .97'dir.

Ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayıları birinci alt boyutta .57 ile .74; ikinci alt boyutta .57 ile .77; üçüncü alt boyutta .60 ile .80 arasında bulunmuş ve yeterli düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak; çocukların dil gelişimi, sosyal beceri ve oyun beceri düzeylerini saptamak ve teknolojik aletleri kullanmalarına yönelik bilgi edinmek amacıyla kullanılan veri toplama araçları bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerine öğretmen yardımı ile gönderilmiş ve geri toplanmıştır. Bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların annelerine ise baş vurmuş oldukları danışma merkezinde birebir görüşmeler yapılarak doldurtulmuştur.

2.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Çocukların ebeveynlerinden, Kişisel Bilgiler Formu, Teknolojik Aletler Kullanım Anketi, AGTE Dil-Bilişsel bölümü, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formu ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu) ile toplanan verilerin tümü SPSS 23.0 for Windows programına aktarılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır.

Ebeveynlerden kendileri ve çocuklarına ilişkin toplanan veriler ile herhangi bir istatistiksel analiz yapılmadan önce, bu verilerin anket formu ile belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş daha sonra ise parametrik ve non-parametrik analizlerden hangilerinin uygulanacağına karar vermek üzere ölçek puanlarının normallik dağılımları incelenmiştir. Bundan sonra aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeyleri ve oyun beceri gelişim düzeylerini araştırmak üzere, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması ($\overline{X}$) ve standart sapma (*ss)* değerleri hesaplanmıştır.

2. Çocukların, dil gelişim düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşmalar gösterip göstermediğini araştırmak üzere non-parametrik Ki-kare testi kullanılmıştır.
3. Çocukların, sosyal gelişim beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşmalar gösterip göstermediğini araştırmak üzere ikili gruplar için parametrik bağımsız gruplar t-testi ile non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi (normallik varsayımı sağlanamadığından), üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmalarında ise parametrik ANOVA analizi ile non-parametrik Kruskal-Wallis H (normallik varsayımı sağlanamadığından) testi uygulanmıştır.
4. Çocukların, oyun gelişim beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşmalar gösterip göstermediğini araştırmak üzere ikili gruplar için parametrik bağımsız gruplar t-testi ile non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmalarında ise non-parametrik Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Yapılan tüm istatistiksel hesaplamalarda temel anlamlılık düzeyi *0,05* olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 3. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümde, bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen veya yeni başlamış üç yaş (36-47 ay) çocukları ile üç aydan uzun süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna giden üç yaş (36-47 ay) çocukların tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon seyretme sürelerinin sosyal beceri gelişimi, oyun becerisi gelişimi ve dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak üzere ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir. Bulgular ve bunlara ait sonuçlar, araştırmanın amaçlarına uygun bir sıra ile tablolar halinde, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

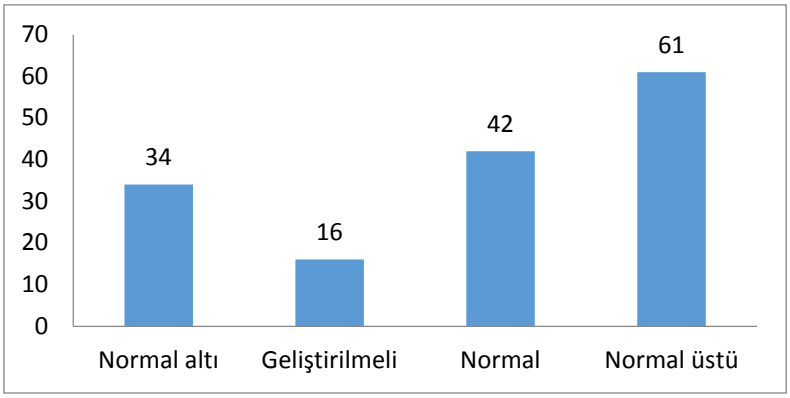
3.1. Bulgular

3.1.1. Çocukların Dil Gelişim Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, önce araştırmaya katılan çocukların genel dil gelişim düzeyleri incelenmiş daha sonra ise dil gelişim düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 8 Çocukların dil gelişim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Dil gelişim düzeyi	n	%	$\%_{Geçerli}$	$\%_{Kümülâtif}$
Normalaltı	34	22,2	22,2	22,2
Geliştirilmeli	16	10,5	10,5	32,7
Normal	42	27,5	27,5	60,1
Normalüstü	61	39,9	39,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	



Şekil 1 Çocukların Dil-Bilişsel gelişim düzeylerine ilişkin frekans dağılımları

Çalışmaya katılan çocukların dil gelişim düzeylerini tespit etmeye yönelik olarak Ankara Gelişim Tarama Envanterinin (AGTE) Dil-Bilişsel bölümü uygulanmış ve sonuçları tablo 13'de özetlenmiştir. Buna göre, çalışmaya katılan çocukların %22,2'si normalaltı, %10,5'i geliştirilmeli, %27,5'i normal ve kalan %39,9'u normalüstü dil gelişim düzeyine sahiptir. Çocukların, dil gelişim düzeylerinin bazı değişkenler bakımından anlamlı fark gösterip göstermediği aşağıda incelenmiştir.

Tablo 9 Çocukların dil gelişim düzeylerinin tablet oynamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	**Grup**	***n***	**Ki-Kare Testi**		
			X²	***sd***	***p***
Tabletle oynama	Evet	113	3,12	3	0,374
	Hayır	40			
	Toplam	153			
Tabletle oynama süresi	1 saat ve altı	57	3,73	3	0,293
	1 saatten fazla	56			
	Toplam	113			

Araştırmaya katılan çocukların, tabletle oynama ve oynama sürelerine bağlı olarak dil gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Ki-kare testi ile incelenmiş ve Pearson ki-kare sonucu, çocukların tabletle oynamalarına bağlı olarak dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (X^2=3,12; sd=3; p=,374). Benzer bir şekilde, çocukların tabletle oynama süreleri de dil gelişim düzeylerinde anlamlı bir farka yol açmamaktadır (X^2=3,73; sd=3; p=,293). Başka bir deyişle, çocukların tabletle oynamalarına bağlı olarak dil gelişim düzeyleri farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 10 Çocukların dil gelişim düzeylerinin akıllı telefon ile oynamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Akıllı telefonla oynama	Evet	123	13,28	3	0,026*
	Hayır	30			
	Toplam	153			
Akıllı telefonla oynama süresi	1 saat ve altı	65	8,39	3	0,044*
	1 saatten fazla	58			
	Toplam	123			

**p<05*

Araştırmaya katılan çocukların, akıllı telefonla oynamalarına bağlı olarak dil gelişim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (X^2=13,28; sd=3; p=,026). Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre (residuals analysis); akıllı telefon ile oynayan çocukların dil gelişim düzeyleri, oynamayan çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Süreye bağlı olarak çocukların dil gelişim düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu (X^2=8,39; sd=3; p=,044) ve bu farkın 1 saatten fazla akıllı telefonla oynayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 11 Çocukların dil gelişim düzeylerinin televizyon izleme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Televizyon izleme süresi (gün/saat)	1 saat ve altı	114	15,70	3	0,001**
	1 saatten fazla	24			
	Toplam	138			

***p<01*

Araştırmaya katılan çocukların, gün içerisinde ortalama televizyon izleme sürelerine bağlı olarak da dil gelişim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (X^2=15,70; sd=3; p=.001). Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre; televizyon izleme süresi 1 saat ve altında olan çocukların dil gelişim düzeyleri, televizyonu daha uzun süre izleyen çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 12 Çocukların dil gelişim düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Çocuğun cinsiyeti	Kız	71	2,21	3	0,530
	Erkek	81			
	Toplam	152			

Çocukların, cinsiyetlerine bağlı olarak dil gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan non-parametrik Ki-kare testinin sonucuna göre çocukların kız veya erkek olmaları dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farka neden olmamaktadır (X^2=2,21; sd=3; p=,530). Başka bir deyişle, çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak dil gelişim düzeyleri farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 13 Çocukların dil gelişim düzeylerinin çocuğun bakımı ile gün içinde ilgilenen kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Çocuğun bakımı ile gün içinde ağırlıklı olarak ilgilenen kişi	Bakıcı	51	5,03	9	0,832
	Anne	17			
	Bir akraba	24			
	Bakıcı ağırlıklı anne	57			
	Toplam	149			

Çocukların, gün içinde ağırlıklı olarak kendileri ile ilgilenen kişiye bağlı olarak dil gelişim düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (X^2=5,03; sd=9; p=,832). Başka bir deyişle, çocukların gün içinde kendilerine bakan kişiye bağlı olarak dil gelişim düzeyleri farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 14 Çocukların dil gelişim düzeylerinin annenin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Annenin öğrenim durumu	İlkokul & Ortaokul m.	22	11,26	9	0,034*
	Lise m.	38			
	Lisans m.	65			
	Lisansüstü m.	27			
	Toplam	152			

**p<05*

Araştırmaya katılan çocukların, annenin eğitim durumuna bağlı olarak dil gelişim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [X^2=11,26; sd=9;

p=,034]. Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre; annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların dil gelişim düzeyleri, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 15 Çocukların dil gelişim düzeylerinin babanın öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Babanın öğrenim durumu	İlkokul & Ortaokul m.	16	10,03	9	0,041*
	Lise m.	34			
	Lisans m.	63			
	Lisansüstü m.	39			
	Toplam	152			

**p<05*

Çocukların, babanın eğitim durumuna bağlı olarak da dil gelişim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (X^2=10,03; sd=9; p=,041). Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre; babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların dil gelişim düzeyleri, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 16 Çocukların dil gelişim düzeylerinin bakıcının öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Bakıcının öğrenim durumu	İlkokul m.	16	6,67	9	0,671
	Ortaokul m.	15			
	Lise m.	13			
	Lisans ve üstü	8			
	Toplam	52			

Çocukların, bakıcının eğitim durumuna bağlı olarak dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (X^2=6,67; sd=9; p=,671). Başka bir deyişle, bakıcının eğitim düzeyine bağlı olarak çocukların dil gelişim düzeyleri farklılaşmamaktadır (p>.05).

Tablo 17 Çocukların dil gelişim düzeylerinin bakıcının Türkçeyi bilme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Bakıcının Türkçe düzeyi	Orta ve altı	7	7,64	6	0,044*
	İyi	11			
	Ana dili	28			
	Toplam	46			

**p<05*

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, bakıcının Türkçeyi bilme düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (X^2=7,64; sd=6; p=,044). Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre; bakıcısı Türkçeyi iyi bilen ile anadili olan çocukların dil gelişim düzeyleri, bakıcısı Türkçeyi orta ve altı düzeyde bilen çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 18 Çocukların dil gelişim düzeylerinin akıllı telefonla daha çok ne zaman oynadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Akıllı telefon, ne zaman	Yemek yerken	72	3,73	6	0,713
	Uykuya geçerken	43			
	Anne iş yaparken	9			
	Toplam	124			

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, akıllı telefon ile daha çok ne zaman oynadığına bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (X^2=3,73; sd=6; p=,713). Başka bir deyişle, farklı zamanlarda akıllı telefonla oynayan çocukların dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (p>.05).

Tablo 19 Çocukların dil gelişim düzeylerinin akıllı telefonu kiminle birlikte oynadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Akıllı telefon, kiminle	Tek başına	53	8,76	6	0,043*
	Anne ile	47			
	Baba ile	24			
	Toplam	124			

**p<05*

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, akıllı telefonu kiminle birlikte oynadığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (X^2=8,76; sd=6; p=,043).

Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre; annesi ile birlikte oynayan çocukların dil gelişim düzeyleri, tek başına ve babası ile oynayan çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 20 Çocukların dil gelişim düzeylerinin akıllı telefon elinden alındığına gösterdiği tepkiye göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Akıllı telefon alındığında çocuğun tepkisi	Önemsemez	31	4,52	6	0,607
	Ağlar	54			
	Öfke nöbetine girer	39			
	Toplam	124			

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, akıllı telefon elinden alındığında gösterdiği tepkiye bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (X^2=4,52; sd=6; p=,607). Başka bir deyişle, akıllı telefon alındığında farklı tepkiler gösteren çocukların dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur (p>.05).

Tablo 21 Çocukların dil gelişim düzeylerinin okula gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Ki-kare Testi

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare Testi		
			X^2	*sd*	*p*
Okul öncesi eğitim kurumuna gitme	Evet	83	9,79	3	0,029*
	Hayır	70			
	Toplam	153			

**p<05*

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, okula gitmelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (X^2=9,79; sd=3; p=,029). Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre; bir okul öncesi kuruma giden çocukların dil gelişim düzeyleri, gitmeyen çocuklardan daha yüksektir.

3.1.2. Çocukların Sosyal Beceri Gelişim Düzeyine İlişkin Bulgular

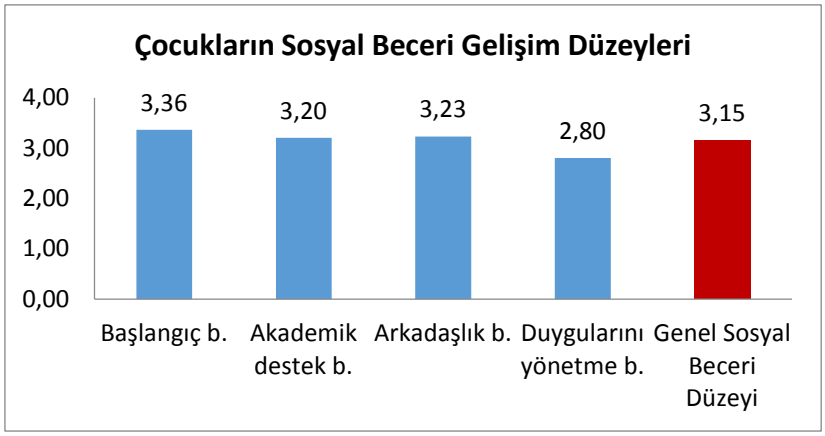
Bu alt bölümde, önce araştırmaya katılan çocukların genel sosyal beceri gelişim düzeyleri incelenmiş daha sonra ise sosyal beceri gelişim düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi çocuklarının sosyal beceri gelişim düzeylerini ölçmek üzere Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ve dört faktörden (alt boyuttan) oluşan "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formu" kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde düzenlenen ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan anne-babalar tarafından 'Hemen hemen hiç' (1) ile 'Hemen hemen her zaman' (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan ortalama puanın yüksekliği, çocukların sosyal beceri gelişim düzeyinin yüksek (olumlu) olduğunu, düşük ortalama puan ise olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu [(5-1)/5=0,80] varsayımından hareket edilerek aşağıda ölçeğin maddelerine/boyutlarına ilişkin seçenekler ve seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir.

Puan Aralığı	**Seçenek**	**Düzey**
1,00-1,80	Hemen hemen hiç	Çok düşük
1,81-2,60	Nadiren	Düşük
2,61-3,40	Bazen	Orta
3,41-4,20	Çoğu zaman	Yüksek
4,21-5,00	Hemen hemen her zaman	Çok yüksek

Tablo 22 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=153)

Boyut/Ölçek	$\overline{X}$	**ss**	**Düzey**
Başlangıç becerileri	3,36	0,96	Orta
Akademik destek becerileri	3,20	0,83	Orta
Arkadaşlık becerileri	3,23	0,93	Orta
Duygularını yönetme becerileri	2,80	0,77	Orta
Sosyal Beceri Gelişim Düzeyi (Genel)	**3,15**	**0,81**	**Orta**



Şekil 2 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerine ilişkin ortalama puanlar

Tablo 22 ve Şekil 2'de anne-baba algılarına göre çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan çocukların hem genel sosyal beceri gelişimi hem de alt boyutlara ilişkin sosyal beceri düzeyleri orta seviyededir. Boyutlar karşılaştırıldığında/incelendiğinde, anne-babalara göre çocukların başlangıç beceri düzeylerinin ($\overline{X}_{\text{Başlangıç becerileri}}$ =3,36±0,96; 'Orta' düzeyde) en yüksek olduğu, bunu sırasıyla arkadaşlık becerisinin ($\overline{X}_{\text{Arkadaşlık becerileri}}$=3,23±0,93; 'Orta' düzeyde), Akademik destek becerilerinin ($\overline{X}_{\text{Akademik destek becerileri}}$=3,20±0,83; 'Orta' düzeyde) ve daha sonra duygularını yönetme becerilerinin ($\overline{X}_{\text{Duygularını yönetme becerileri}}$=2,80±0,77; 'Orta' düzeyde) takip ettiği görülmektedir. Çocukların genel sosyal beceri gelişim düzeylerinin de orta seviyede olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Sosyal Beceri Gelişim Düzeyi}}$=3,15±0,81; 'Orta' düzeyde). Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan çocukların, anne-baba algısına göre sosyal beceri gelişim düzeylerinin düşük olmadığı ama yüksek de olmadığı, orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda, çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 23 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut/Ölçek	Tabletle oynama	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	*ss*	*t*	*sd*	*p*
Başlangıç becerileri	Evet	113	3,21	0,99	3,43	151	0,001**
	Hayır	40	3,79	0,69			
Akademik destek becerileri	Evet	113	3,09	0,85	2,92	151	0,004**
	Hayır	40	3,52	0,67			
Arkadaşlık becerileri	Evet	113	3,11	0,97	2,76	151	0,006**
	Hayır	40	3,57	0,71			
Duygularını yönetme becerileri	Evet	113	2,73	0,80	2,04	151	0,043*
	Hayır	40	3,01	0,65			
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	Evet	113	3,03	0,85	3,03	151	0,003**
	Hayır	40	3,47	0,61			

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

Çocukların tabletle oynamalarının, sosyal beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre tabletle oynama, çocukların hem genel hem de tüm sosyal beceri gelişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 23). Buna göre;

Tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *başlangıç beceri* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tabletle oynamayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=3,43; p=.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle oynamayan çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=3,79) *başlangıç beceri* düzeylerinin, tabletle oynayan çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=3,21) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *akademik destek beceri* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tabletle oynamayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=2,92; p=.004]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle oynamayan çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=3,52) *akademik destek beceri* düzeylerinin, tabletle oynayan çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=3,09) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *arkadaşlık beceri* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tabletle oynamayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=2,76; p=.006]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle oynamayan çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=3,57) *arkadaşlık beceri* düzeylerinin, tabletle oynayan çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=3,11) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *duygularını yönetme beceri* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tabletle oynamayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=2,04; p=.043]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle oynamayan çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=3,01) *duygularını yönetme beceri* düzeylerinin, tabletle oynayan çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=2,73) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tabletle oynamayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=3,03; p=.003]. Tabletle oynamayan çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=3,47) genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri, tabletle oynayan çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=3,03) daha olumludur/yüksektir.

Tablo 24 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut/Ölçek	Tabletle oynama süresi	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	*ss*	*t*	*sd*	*P*
Başlangıç becerileri	1 saat ve altı	57	3,32	1,11	1,34	112	0,184
	1 Saatten fazla	56	3,07	0,86			
Akademik destek becerileri	1 saat ve altı	57	3,27	0,89	2,43	112	0,017*
	1 Saatten fazla	56	2,89	0,76			
Arkadaşlık becerileri	1 saat ve altı	57	3,28	1,06	1,99	112	0,049*
	1 Saatten fazla	56	2,92	0,86			
Duygularını yönetme becerileri	1 saat ve altı	57	2,91	0,81	2,55	112	0,012*
	1 Saatten fazla	56	2,54	0,75			
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	1 saat ve altı	57	3,19	0,91	2,18	112	0,032*
	1 Saatten fazla	56	2,85	0,76			

**p<.05*

Çocukların tabletle oynama sürelerinin, sosyal beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre tabletle oynama süresi, çocukların hem genel hem de *başlangıç becerileri* dışındaki diğer tüm sosyal beceri gelişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 24). Buna göre;

Tabletle 1 saat ve daha az ile 1 saatten fazla oynayan çocukların, *akademik destek beceri* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tabletle daha az oynayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(112)}$=2,43; p=,017]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle 1 saat ve daha az oynayan çocukların ($\overline{X}_{\text{1 saat ve altı}}$=3,27) *akademik destek beceri* düzeylerinin, tabletle 1 saatten fazla oynayan çocuklardan ($\overline{X}_{\text{1 Saatten fazla}}$=2,89) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tabletle 1 saat ve daha az ile 1 saatten fazla oynayan çocukların, *arkadaşlık beceri* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tabletle daha az oynayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(112)}$=1,99; p=,049]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle 1 saat ve daha az oynayan çocukların ($\overline{X}_{\text{1 saat ve altı}}$=3,28) *arkadaşlık beceri* düzeylerinin, tabletle 1 saatten fazla çocuklardan ($\overline{X}_{\text{1 Saatten fazla}}$=2,92) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tabletle 1 saat ve daha az ile 1 saatten fazla oynayan çocukların, *duygularını yönetme beceri* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tabletle daha az oynayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(112)}$=2,55; p=,012]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle 1 saat ve daha az oynayan çocukların ($\overline{X}_{\text{1 saat ve altı}}$=2,91) *duygularını yönetme beceri* düzeylerinin, tabletle 1 saatten fazla çocuklardan ($\overline{X}_{\text{1 Saatten fazla}}$=2,54) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, tabletle 1 saat ve daha az ile 1 saatten fazla oynayan çocukların, genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tabletle daha az oynayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(112)}$=2,18; p=,032]. Tabletle 1 saat ve daha az oynayan çocukların ($\overline{X}_{\text{1 saat ve altı}}$=3,19) genel *sosyal beceri*

gelişim düzeyleri, tabletle 1 saatten fazla çocuklardan ($\overline{X}_{1\ \text{Saatten fazla}}$=2,85) daha olumludur/yüksektir.

Tablo 25 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin akıllı telefonla oynamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi

Boyut/Ölçek	A. telefonla oynama	Betimsel İst.			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Başlangıç becerileri	Evet	123	75,20	9249,00	-1,02	0,307
	Hayır	30	84,40	2532,00		
Akademik destek becerileri	Evet	123	74,68	9186,00	-1,31	0,190
	Hayır	30	86,50	2595,00		
Arkadaşlık becerileri	Evet	123	75,84	9328,00	-0,66	0,511
	Hayır	30	81,77	2453,00		
Duygularını yönetme becerileri	Evet	123	74,20	9127,00	-1,58	0,114
	Hayır	30	88,47	2654,00		
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	Evet	123	74,94	9218,00	-1,16	0,245
	Hayır	30	85,43	2563,00		

Çocukların, akıllı telefonla oynamalarına bağlı olarak sosyal beceri gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05) (Tablo 25). Başka bir deyişle, akıllı telefonla oynayan ve oynamayan çocukların sosyal gelişim beceri düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir (farklı değildir).

Tablo 26 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin akıllı telefonla oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi

Boyut/Ölçek	A. telefonla oynama	Betimsel İst.			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar T.	*Z*	*P*
Başlangıç becerileri	1 saat ve altı	65	71,60	4654,00	-2,96	0,003**
	1 saatten fazla	58	52,47	3096,00		
Akademik destek becerileri	1 saat ve altı	65	73,16	4755,50	-3,47	0,001**
	1 saatten fazla	58	50,75	2994,50		
Arkadaşlık becerileri	1 saat ve altı	65	75,43	4903,00	-4,21	0,000***
	1 saatten fazla	58	48,25	2847,00		
Duygularını yönetme becerileri	1 saat ve altı	65	75,19	4887,50	-4,13	0,000***
	1 saatten fazla	58	48,52	2862,50		
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	1 saat ve altı	65	74,35	4832,50	-3,85	0,000***
	1 saatten fazla	58	49,45	2917,50		

***p<.01, ***p<.001*

Çocukların akıllı telefonla oynama sürelerinin, sosyal beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testine göre tabletle oynama süresi, çocukların hem genel hem de tüm sosyal beceri gelişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 26). Buna göre;

Çocukların akıllı telefonlar oynama sürelerine bağlı olarak *başlangıç beceri* (Z=-2,96; p=,003), *akademik destek beceri* (Z=-3,47; p=,001), *arkadaşlık beceri* (Z=-4,21; p<,001), *duygularını yönetme beceri* (Z=-4,13; p<,001) ve genel *sosyal beceri* (Z=-3,85; p<,001) düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın günde ortalama 1 saat ve daha az akıllı telefonla oynayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Akıllı telefonla 1 saat ve daha kısa süre oynayan çocukların sosyal beceri düzeyleri (genel ve alt boyutlarda) akıllı telefonlar 1 saatten fazla oynayan çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 27 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin televizyon seyretme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi

Boyut/Ölçek	TV izleme süresi	Betimsel İst.			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Başlangıç becerileri	1 saat ve altı	114	83,69	8172,50	-2,40	0,002**
	1 saatten fazla	24	59,10	1418,50		
Akademik destek becerileri	1 saat ve altı	114	81,36	8135,50	-2,19	0,012*
	1 saatten fazla	24	60,65	1455,50		
Arkadaşlık becerileri	1 saat ve altı	114	71,36	8134,50	-1,19	0,235
	1 saatten fazla	24	60,69	1456,50		
Duygularını yönetme becerileri	1 saat ve altı	114	69,78	7954,50	-0,18	0,859
	1 saatten fazla	24	68,19	1636,50		
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	1 saat ve altı	114	71,33	8131,50	-1,17	0,242
	1 saatten fazla	24	60,81	1459,50		

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

Çocukların günlük ortalama televizyon seyretme sürelerinin, sosyal beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testine göre televizyon seyretme süresi, çocukların başlangıç ve akademik destek beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 27). Buna göre;

Çocukların televizyon izleme sürelerine bağlı olarak *başlangıç beceri* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın günde ortalama 1 saat ve daha az televizyon izleyen çocuklar lehine olduğu bulunmuştur (Z=-2,40; p=.002). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, televizyonu 1 saat ve daha kısa süre izleyen çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{1 saat ve altı}}$=83,69) *başlangıç beceri* düzeylerinin, televizyonu 1 saatten daha uzun süre izleyen (Sıra Ortalaması $_{\text{1 saatten fazla}}$=59,10) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların televizyon izleme sürelerine bağlı olarak *akademik destek beceri* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine günde ortalama 1 saat ve daha az televizyon izleyen çocuklar lehine olduğu bulunmuştur (Z=-2,19; p=.012). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, televizyonu 1 saat ve daha kısa süre izleyen çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{1 saat ve altı}}$=81,36) *akademik destek beceri*

düzeylerinin, televizyonu 1 saatten daha uzun süre izleyen (Sıra Ortalaması $_{1\ saatten\ fazla}$=60,65) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 28 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Başlangıç becerileri	Kız	71	3,43	0,96	0,87	151	0,386
	Erkek	82	3,30	0,96			
Akademik destek becerileri	Kız	71	3,19	0,85	0,10	151	0,917
	Erkek	82	3,21	0,81			
Arkadaşlık becerileri	Kız	71	3,23	0,94	0,01	151	0,994
	Erkek	82	3,23	0,93			
Duygularını yönetme becerileri	Kız	71	2,79	0,80	0,11	151	0,909
	Erkek	82	2,81	0,76			
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	Kız	71	3,16	0,83	0,20	151	0,839
	Erkek	82	3,14	0,80			

Çocukların, cinsiyetlerine bağlı olarak sosyal beceri gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05) (Tablo 28). Başka bir deyişle, kız ve erkek çocukların sosyal gelişim beceri düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir (farklı değildir).

Tablo 29 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin bakım veren kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut/ Ölçek	Çocuğun bakımı ile	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis testi			M-W
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p	
Başlangıç becerileri	Bakıcı (1)	52	63,58	10,99	3	0,012*	2, 4 ile 3
	Anne (2)	17	78,52				
	Bir akraba (3)	24	49,82				
	Bakıcı ağırlıklı anne (4)	57	85,42				
Akademik destek becerileri	Bakıcı (1)	52	70,63	8,06	3	0,041*	2, 4 ile 3
	Anne (2)	17	76,99				
	Bir akraba (3)	24	56,03				
	Bakıcı ağırlıklı anne (4)	57	82,00				
Arkadaşlık becerileri	Bakıcı (1)	52	69,76	8,85	3	0,027*	2, 4 ile 3
	Anne (2)	17	77,72				
	Bir akraba (3)	24	58,17				
	Bakıcı ağırlıklı anne (4)	57	84,32				
Duygularını yönetme becerileri	Bakıcı (1)	52	73,37	2,79	3	0,424	-
	Anne (2)	17	66,53				
	Bir akraba (3)	24	69,69				
	Bakıcı ağırlıklı anne (4)	57	76,57				
Genel Sosyal Beceri Gelişim Düzeyi	Bakıcı (1)	52	65,46	8,44	3	0,039*	2, 4 ile 3
	Anne (2)	17	76,78				
	Bir akraba (3)	24	55,41				
	Bakıcı ağırlıklı anne (4)	57	84,55				

**p<.05*

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının çocuğun gün içinde bakımı ile sorumlu olan kişiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, bakımdan sorumlu kişi değişkeni, ölçeğin üç alt boyutu ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 29). Buna göre;

Çocukların, *başlangıç beceri* düzeyleri gün içinde ağırlıklı olarak bakımdan sorumlu kişiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=10,99; p=.012]. Hangi bakım verenler açısından çocukların *başlangıç beceri* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; ağırlıklı bakım vereni annesi (Sıra Ortalaması $_{\text{Anne}}$=78,52) ve bakıcı ağırlıklı anne olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Bakıcı ağırlıklı anne}}$=85,42) *başlangıç beceri* düzeyleri/puanları, bakım vereni bir akrabası olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{\text{Bir akraba}}$=49,82) daha yüksektir.

Çocukların, *akademik destek beceri* düzeyleri de gün içinde ağırlıklı olarak bakımdan sorumlu kişiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=8,06; p=.041]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; ağırlıklı bakım vereni annesi (Sıra Ortalaması $_{Anne}$=76,99) ve bakıcı ağırlıklı anne olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Bakıcı\ ağırlıklı\ anne}$=82,00) *akademik destek beceri* düzeyleri/puanları, bakım vereni bir akrabası olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{Bir\ akraba}$=56,03) daha yüksektir.

Çocukların, *arkadaşlık beceri* düzeyleri de gün içinde ağırlıklı olarak bakımdan sorumlu kişiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=8,85; p=.027]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; ağırlıklı bakım vereni annesi (Sıra Ortalaması $_{Anne}$=77,72) ve bakıcı ağırlıklı anne olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Bakıcı\ ağırlıklı\ anne}$=84,32) *arkadaşlık beceri* düzeyleri/puanları, bakım vereni bir akrabası olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{Bir\ akraba}$=58,17) daha yüksektir.

Son olarak, çocukların, genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri de gün içinde ağırlıklı olarak bakımdan sorumlu kişiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=8,44; p=.039]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; ağırlıklı bakım vereni annesi (Sıra Ortalaması $_{Anne}$=76,78) ve bakıcı ağırlıklı anne olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Bakıcı\ ağırlıklı\ anne}$=84,55) genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri/puanları, bakım vereni bir akrabası olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{Bir\ akraba}$=55,41) daha yüksektir.

Tablo 30 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut/Ölçek	Annenin öğrenim d.	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Başlangıç becerileri	İlk/Ortaokul m. (1)	22	57,09	8,82	3	0,032*	1 ile 3, 4
	Lise m. (2)	39	70,24				
	Lisans m. (3)	65	82,08				
	Lisansüstü m. (4)	27	90,76				
Akademik destek becerileri	İlk/Ortaokul m. (1)	22	54,70	8,57	3	0,036*	1 ile 3, 4
	Lise m. (2)	39	74,64				
	Lisans m. (3)	65	80,35				
	Lisansüstü m. (4)	27	90,50				
Arkadaşlık becerileri	İlk/Ortaokul m. (1)	22	48,95	14,73	3	0,002**	1 ile 3, 4
	Lise m. (2)	39	71,33				
	Lisans m. (3)	65	82,62				
	Lisansüstü m. (4)	27	94,50				
Duygularını yönetme becerileri	İlk/Ortaokul m. (1)	22	47,50	12,21	3	0,007**	1 ile 3, 4
	Lise m. (2)	39	68,03				
	Lisans m. (3)	65	81,83				
	Lisansüstü m. (4)	27	87,93				
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	İlk/Ortaokul m. (1)	22	51,66	11,60	3	0,009**	1 ile 3, 4
	Lise m. (2)	39	72,99				
	Lisans m. (3)	65	81,42				
	Lisansüstü m. (4)	27	92,80				

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

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, annenin eğitim durumu değişkeni, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 30). Buna göre;

Çocukların, *başlangıç beceri* düzeyleri annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=8,82; p=.032]. Hangi anne eğitim grupları arasında çocukların *başlangıç beceri* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi lisans (Sıra Ortalaması $_{Lisans}$=82,08) ve lisansüstü mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}$=90,76) *başlangıç beceri* düzeyleri/puanları, annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{İlk/Ortaokul}$=57,09) daha yüksektir.

Çocukların, *akademik destek beceri* düzeyleri de annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=8,57; p=.036]. Post-hoc Mann-

Whitney testine göre; annesi lisans (Sıra Ortalaması $_{Lisans}$=80,35) ve lisansüstü mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}$=90,50) *akademik destek beceri* düzeyleri/puanları, annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{İlk/Ortaokul}$=54,70) daha yüksektir.

Çocukların, *arkadaşlık beceri* düzeyleri de annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=14,73; p=.002]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi lisans (Sıra Ortalaması $_{Lisans}$=82,62) ve lisansüstü mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}$=94,50) *arkadaşlık beceri* düzeyleri/puanları, annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{İlk/Ortaokul}$=48,95) daha yüksektir.

Çocukların, *duygularını yönetme beceri* düzeyleri de annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=12,21; p=.007]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi lisans (Sıra Ortalaması $_{Lisans}$=81,83) ve lisansüstü mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}$=97,93) *duygularını yönetme beceri* düzeyleri/puanları, annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{İlk/Ortaokul}$=47,50) daha yüksektir.

Son olarak, çocukların, genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri de annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=11,60; p=.009]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi lisans (Sıra Ortalaması $_{Lisans}$=81,42) ve lisansüstü mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}$=92,80) genel *sosyal beceri gelişim* beceri düzeyleri/puanları, annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{İlk/Ortaokul}$=51,66) daha yüksektir.

Tablo 31 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut/Ölçek	Babanın öğrenim d.	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Başlangıç becerileri	İlk/Ortaokul m. (1)	16	74,94	1,95	3	0,582	-
	Lise m. (2)	35	71,71				
	Lisans m. (3)	63	75,39				
	Lisansüstü m. (4)	39	85,19				
Akademik destek becerileri	İlk/Ortaokul m. (1)	16	53,56	7,84	3	0,043*	1 ile 3, 4
	Lise m. (2)	35	74,46				
	Lisans m. (3)	63	80,14				
	Lisansüstü m. (4)	39	83,82				
Arkadaşlık becerileri	İlk/Ortaokul m. (1)	16	57,84	8,49	3	0,037*	1 ile 4
	Lise m. (2)	35	71,44				
	Lisans m. (3)	63	77,43				
	Lisansüstü m. (4)	39	89,15				
Duygularını yönetme becerileri	İlk/Ortaokul m. (1)	16	53,16	8,21	3	0,039*	1 ile 4
	Lise m. (2)	35	74,21				
	Lisans m. (3)	63	79,92				
	Lisansüstü m. (4)	39	84,56				
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	İlk/Ortaokul m. (1)	16	60,69	4,29	3	0,232	-
	Lise m. (2)	35	72,31				
	Lisans m. (3)	63	78,02				
	Lisansüstü m. (4)	39	86,24				

**p<.05*

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, babanın eğitim durumu değişkeni, ölçeğin sadece üç alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 31). Buna göre;

Çocukların, *akademik destek beceri* düzeyleri babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=7,84; p=.043]. Hangi baba eğitim grupları arasında çocukların *akademik destek beceri* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; babası lisans (Sıra Ortalaması $_{Lisans}$=80,14) ve lisansüstü mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}$=83,82) *akademik destek beceri* düzeyleri/puanları, babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{İlk/Ortaokul}$=53,56) daha yüksektir.

Çocukların, *arkadaşlık beceri* düzeyleri de babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=8,49; p=.037]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; babası lisans lisansüstü mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}$=89,15) *arkadaşlık beceri* düzeyleri/puanları, babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{İlk/Ortaokul}$=57,84) daha yüksektir.

Çocukların, *duygularını yönetme beceri* düzeyleri de babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=8,21; p=.039]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; babası lisansüstü mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Lisansüstü}$=84,56) *duygularını yönetme beceri* düzeyleri/puanları, babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{İlk/Ortaokul}$=53,16) daha yüksektir.

Tablo 32 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin bakıcının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut/Ölçek	Bakıcının öğrenim d.	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Başlangıç becerileri	İlkokul m.	16	22,66	1,64	3	0,650	-
	Ortaokul m.	15	27,07				
	Lise m.	13	29,15				
	Lisans ve üstü	8	28,81				
Akademik destek becerileri	İlkokul m.	16	19,44	6,08	3	0,108	-
	Ortaokul m.	15	32,43				
	Lise m.	13	28,73				
	Lisans ve üstü	8	25,88				
Arkadaşlık becerileri	İlkokul m.	16	19,94	5,64	3	0,131	-
	Ortaokul m.	15	27,97				
	Lise m.	13	33,12				
	Lisans ve üstü	8	26,13				
Duygularını yönetme becerileri	İlkokul m.	16	18,91	5,86	3	0,118	-
	Ortaokul m.	15	30,50				
	Lise m.	13	29,58				
	Lisans ve üstü	8	29,19				
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	İlkokul m.	16	19,94	4,68	3	0,197	-
	Ortaokul m.	15	29,90				
	Lise m.	13	30,54				
	Lisans ve üstü	8	26,69				

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının bakıcının eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, bakıcının eğitim durumu

çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05) (Tablo 32).

Tablo 33 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin bakıcının Türkçe bilme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut/Ölçek	Bakıcının Türkçe düzeyi	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis testi			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Başlangıç becerileri	Orta ve altı (1)	7	20,07	1,12	2	0,570	-
	İyi (2)	11	21,50				
	Ana dili (3)	28	25,14				
Akademik destek becerileri	Orta ve altı (1)	7	18,07	1,45	2	0,484	-
	İyi (2)	11	23,41				
	Ana dili (3)	28	24,89				
Arkadaşlık becerileri	Orta ve altı (1)	7	19,79	2,15	2	0,347	-
	İyi (2)	11	20,00				
	Ana dili (3)	28	25,80				
Duygularını yönetme becerileri	Orta ve altı (1)	7	15,64	6,40	2	0,033*	1 ile 2, 3
	İyi (2)	11	23,36				
	Ana dili (3)	28	25,52				
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	Orta ve altı (1)	7	18,36	1,66	2	0,437	-
	İyi (2)	11	22,14				
	Ana dili (3)	28	23,32				

**p<.05*

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının bakıcının Türkçe bilme düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, bakıcının Türkçe bilme düzeyi değişkeni sadece çocukların *duygularını yönetme beceri* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [$X^2_{(2)}$=6,40; p=.033] (Tablo 33). Post-hoc Mann-Whitney testine göre; Türkçesi iyi olan (Sıra Ortalaması $_{İyi}$=23,36) ve Türkçe anadili olan bakıcıların baktığı çocukların (Sıra Ortalaması $_{Anadili}$=25,52) *duygularını yönetme beceri* düzeyleri/puanları, Türkçesi orta ve altı düzeyde olan bakıcıların baktığı çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{Orta\ ve\ altı}$=15,64) daha yüksektir.

Tablo 34 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin televizyon izleme zamanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut/Ölçek	TV izleme zamanı	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p	
Başlangıç becerileri	Yemek yerken (1)	47	59,78	4,26	2	0,119	-
	Uykuya geçerken (2)	64	75,05				
	Anne iş yaparken (3)	27	73,28				
Akademik destek becerileri	Yemek yerken (1)	47	59,95	8,69	2	0,032*	2 ile 1, 3
	Uykuya geçerken (2)	64	86,56				
	Anne iş yaparken (3)	27	59,39				
Arkadaşlık becerileri	Yemek yerken (1)	47	56,39	8,83	2	0,030*	2 ile 1, 3
	Uykuya geçerken (2)	64	87,43				
	Anne iş yaparken (3)	27	59,81				
Duygularını yönetme becerileri	Yemek yerken (1)	47	61,26	4,17	2	0,125	-
	Uykuya geçerken (2)	64	76,65				
	Anne iş yaparken (3)	27	66,91				
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	Yemek yerken (1)	47	59,81	9,18	2	0,015*	2 ile 1, 3
	Uykuya geçerken (2)	64	87,21				
	Anne iş yaparken (3)	27	58,09				

**p<.05*

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, televizyonu daha çok ne zaman seyrettiklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, televizyon seyretme zamanı değişkeni, ölçeğin iki alt boyutu ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 34). Buna göre;

Çocukların, *akademik destek beceri* düzeyleri, televizyonu daha çok ne zaman seyrettiklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=8,69; p=.032]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; televizyonu uykuya geçerken izleyen çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Uykuya geçerken}}$=86,56) *akademik destek beceri* düzeyleri/puanları, televizyonu daha çok yemek yerken (Sıra Ortalaması $_{\text{Yemek yerken}}$=59,95) ve anne iş yaparken (Sıra Ortalaması $_{\text{Anne iş yaparken}}$=59,39) izleyen çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, *arkadaşlık beceri* düzeyleri de televizyonu daha çok ne zaman seyrettiklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=8,83; p=.030]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; televizyonu uykuya geçerken izleyen çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Uykuya geçerken}}$=87,43) *arkadaşlık beceri* düzeyleri/puanları, televizyonu

daha çok yemek yerken (Sıra Ortalaması $_{\text{Yemek yerken}}$=56,39) ve anne iş yaparken (Sıra Ortalaması $_{\text{Anne iş yaparken}}$=59,81) izleyen çocuklardan daha yüksektir.

Son olarak, çocukların, genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri de televizyonu daha çok ne zaman seyrettiklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=9,18; p=.015]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; televizyonu uykuya geçerken izleyen çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Uykuya geçerken}}$=87,21) genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri/puanları, televizyonu daha çok yemek yerken (Sıra Ortalaması $_{\text{Yemek yerken}}$=59,81) ve anne iş yaparken (Sıra Ortalaması $_{\text{Anne iş yaparken}}$=58,09) izleyen çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 35 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin televizyonu kiminle izlediğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi

Boyut/Ölçek	TV, kiminle birlikte	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe
		n	$\overline{X}$	ss	F	Sig.	
Başlangıç becerileri	Tek başına (1)	31	3,87	0,74	18,24	0,000***	3 ile 1, 2
	Anne ile (2)	64	3,49	0,83			2 ile 3
	Baba ile (3)	43	2,69	1,00			
Akademik destek becerileri	Tek başına (1)	31	3,63	0,58	21,69	0,000***	3 ile 1, 2
	Anne ile (2)	64	3,37	0,79			2 ile 3
	Baba ile (3)	43	2,58	0,77			
Arkadaşlık becerileri	Tek başına (1)	31	3,76	0,74	16,27	0,000***	3 ile 1, 2
	Anne ile (2)	64	3,37	0,87			2 ile 3
	Baba ile (3)	43	2,66	0,91			
Duygularını yönetme becerileri	Tek başına (1)	31	3,22	0,64	17,95	0,000***	3 ile 1, 2
	Anne ile (2)	64	2,92	0,72			2 ile 3
	Baba ile (3)	43	2,28	0,73			
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	Tek başına (1)	31	3,60	0,61	21,75	0,000***	3 ile 1, 2
	Anne ile (2)	64	3,31	0,75			2 ile 3
	Baba ile (3)	43	2,55	0,78			

****p<.001*

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, televizyonu kiminle birlikte izlediğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre, çocuğun televizyonu kiminle izlediği değişkeni, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 35). Buna göre;

Çocukların, *başlangıç beceri* düzeylerinin televizyonu kiminle birlikte izlediğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3;\ 134)}$=18,24; p<.001]. Post-hoc Scheffe testine göre; televizyonu tek başına izleyen çocukların (Grup 1) *başlangıç beceri* düzeyleri, televizyonu anne veya babası ile izleyen çocuklardan (Grup 2 ve 3); televizyonu annesi ile izleyen çocukların (Grup 2) *başlangıç beceri* düzeyleri ise televizyonu babası ile izleyen çocuklardan (Grup 3) daha yüksektir ($\overline{X}_{\text{Tek başına}}$=3,87; $\overline{X}_{\text{Anne ile}}$=3,49 ve $\overline{X}_{\text{Baba ile}}$=2,69).

Çocukların, *akademik destek beceri* düzeylerinin de televizyonu kiminle birlikte izlediğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3;\ 134)}$=21,69; p<.001]. Post-hoc Scheffe testine göre; televizyonu tek başına izleyen çocukların (Grup 1) *başlangıç beceri* düzeyleri, televizyonu anne veya babası ile izleyen çocuklardan (Grup 2 ve 3); televizyonu annesi ile izleyen çocukların (Grup 2) *başlangıç beceri* düzeyleri ise televizyonu babası ile izleyen çocuklardan (Grup 3) daha yüksektir ($\overline{X}_{\text{Tek başına}}$=3,63; $\overline{X}_{\text{Anne ile}}$=3,37 ve $\overline{X}_{\text{Baba ile}}$=2,58).

Çocukların, *arkadaşlık beceri* düzeylerinin de televizyonu kiminle birlikte izlediğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3;\ 134)}$=16,27; p<.001]. Post-hoc Scheffe testine göre; televizyonu tek başına izleyen çocukların (Grup 1) *arkadaşlık beceri* düzeyleri, televizyonu anne veya babası ile izleyen çocuklardan (Grup 2 ve 3); televizyonu annesi ile izleyen çocukların (Grup 2) *arkadaşlık beceri* düzeyleri ise televizyonu babası ile izleyen çocuklardan (Grup 3) daha yüksektir ($\overline{X}_{\text{Tek başına}}$=3,76; $\overline{X}_{\text{Anne ile}}$=3,37 ve $\overline{X}_{\text{Baba ile}}$=2,66).

Çocukların, *duygularını yönetme beceri* düzeylerinin de televizyonu kiminle birlikte izlediğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3;\ 134)}$=17,95; p<.001]. Post-hoc Scheffe testine göre; televizyonu tek başına izleyen çocukların (Grup 1) *duygularını yönetme beceri* düzeyleri, televizyonu anne veya babası ile izleyen çocuklardan (Grup 2 ve 3); televizyonu annesi ile izleyen çocukların (Grup 2) *duygularını yönetme beceri* düzeyleri ise televizyonu babası ile izleyen çocuklardan (Grup 3) daha yüksektir ($\overline{X}_{\text{Tek başına}}$=3,22; $\overline{X}_{\text{Anne ile}}$=2,92 ve $\overline{X}_{\text{Baba ile}}$=2,28).

Son olarak, çocukların, genel *sosyal beceri gelişim* düzeylerinin de televizyonu kiminle birlikte izlediğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 134)}$=17,95; p<.001]. Post-hoc Scheffe testine göre; televizyonu tek başına izleyen çocukların (Grup 1) genel *sosyal beceri gelişim beceri* düzeyleri, televizyonu anne veya babası ile izleyen çocuklardan (Grup 2 ve 3); televizyonu annesi ile izleyen çocukların (Grup 2) genel *sosyal beceri gelişim beceri* düzeyleri ise televizyonu babası ile izleyen çocuklardan (Grup 3) daha yüksektir ($\overline{X}_{\text{Tek başına}}$=3,60; $\overline{X}_{\text{Anne ile}}$=3,31 ve $\overline{X}_{\text{Baba ile}}$=2,55).

Tablo 36 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin televizyon kapatıldığında çocuğun gösterdiği tepkiye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut/Ölçek	TV kapandığında tepki	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Başlangıç becerileri	Önemsemez	91	65,30	4,91	2	0,086	-
	Ağlar	39	81,32				
	Öfke nöbetine girer	8	59,63				
Akademik destek becerileri	Önemsemez	91	65,95	4,65	2	0,098	-
	Ağlar	39	80,58				
	Öfke nöbetine girer	8	55,88				
Arkadaşlık becerileri	Önemsemez	91	67,69	2,84	2	0,241	-
	Ağlar	39	77,00				
	Öfke nöbetine girer	8	53,50				
Duygularını yönetme becerileri	Önemsemez	91	69,02	0,75	2	0,689	-
	Ağlar	39	72,65				
	Öfke nöbetine girer	8	59,63				
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	Önemsemez	91	66,76	3,76	2	0,153	-
	Ağlar	39	78,99				
	Öfke nöbetine girer	8	54,44				

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, televizyon kapatıldığında çocuğun gösterdiği tepkiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, televizyon kapatıldığında çocuğun gösterdiği tepki, sosyal beceri gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05) (Tablo 36).

Tablo 37 Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin okula gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut/Ölçek	Okula gitme	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Başlangıç becerileri	Evet	83	3,77	0,63	6,58	151	0,000***
	Hayır	70	2,87	1,05			
Akademik destek becerileri	Evet	83	3,53	0,62	5,87	151	0,000***
	Hayır	70	2,81	0,88			
Arkadaşlık becerileri	Evet	83	3,61	0,69	6,04	151	0,000***
	Hayır	70	2,79	0,98			
Duygularını yönetme becerileri	Evet	83	3,03	0,69	4,22	151	0,000***
	Hayır	70	2,53	0,78			
Genel Sosyal Beceri Düzeyi	Evet	83	3,48	0,59	6,23	151	0,000***
	Hayır	70	2,75	0,87			

****p<.001*

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, okula gitme durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, okula gitme, çocukların hem genel hem de tüm sosyal beceri gelişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 37). Buna göre;

Çocukların, *başlangıç beceri* düzeylerinin okula gitme durumlarına göre farklı olduğu ve bu farkın okula giden çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=6,58; p=<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula giden çocukların ($\overline{X}_{Evet}$=3,77) *başlangıç beceri* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=2,87) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların, *akademik destek beceri* düzeylerinin de okula gitme durumlarına göre farklı olduğu ve bu farkın okula giden çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=5,87; p=<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula giden çocukların ($\overline{X}_{Evet}$=3,53) *akademik destek beceri* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=2,81) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların, *arkadaşlık beceri* düzeylerinin de okula gitme durumlarına göre farklı olduğu ve bu farkın okula giden çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=6,04; p=<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula giden çocukların ($\overline{X}$

$_{Evet}$=3,61) *arkadaşlık beceri* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=2,79) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların, *duygularını yönetme beceri* düzeylerinin de okula gitme durumlarına göre farklı olduğu ve bu farkın okula giden çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=4,22; p=<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula giden çocukların ($\overline{X}_{Evet}$=3,03) *duygularını yönetme beceri* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=2,53) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, çocukların, genel *sosyal beceri gelişim* düzeylerinin de okula gitme durumlarına göre farklı olduğu ve bu farkın okula giden çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=6,23; p=<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula giden çocukların ($\overline{X}_{Evet}$=3,48) genel *sosyal beceri gelişim* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=2,75) daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.3. Çocukların Oyun Beceri Gelişim Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, önce araştırmaya katılan çocukların genel oyun beceri gelişim düzeyleri incelenmiş daha sonra ise oyun beceri gelişim düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine bakılmıştır.

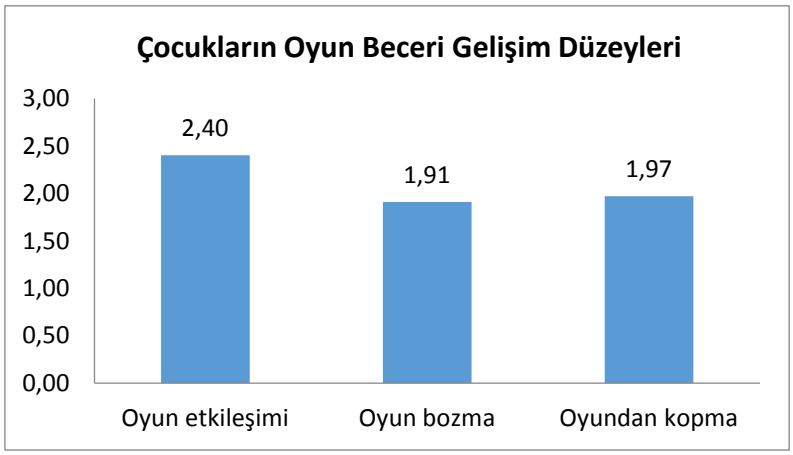
Çalışmaya katılan çocuklarının akran oyun davranış düzeylerini ölçmek üzere Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen ve Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılan, toplam 28 madde ve üç faktörden (alt boyuttan) oluşan "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu)" kullanılmıştır. 4'lü Likert tipinde düzenlenen ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan ebeveynler tarafından 'Hiçbir zaman' (1) ile 'Her zaman' (4) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeği alt boyutlarından alınan ortalama puan, çocuğun o boyuta ilişkin akran etkileşim davranış düzeyini göstermektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu pozitif (olumlu) yüklemli ifadelerden, diğer iki alt boyutu ise olumsuz yüklemli ifadelerden oluşmaktadır.

Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu [(4-1)/4=0,75] varsayımından hareket edilerek aşağıda ölçeğin maddelerine/boyutlarına ilişkin seçenekler ve seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir.

Puan Aralığı	**Seçenek**
1,00-1,75	Hiçbir zaman
1,76-2,50	Nadiren
2,51-3,25	Sık sık
3,261-4,00	Her zaman

Tablo 38 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=153)

Boyut	$\overline{X}$	**ss**
Oyun etkileşimi	2,40	0,62
Oyun bozma	1,91	0,55
Oyundan kopma	1,97	0,62



Şekil 3 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerine ilişkin ortalama puanları

Tablo 38 ve Şekil 3'de anne-baba algılarına göre çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre; çocukların oyun beceri gelişim düzeyleri her üç alt boyut için de çok yüksek değildir. Ölçeğin en yüksek ortalama puan alan boyutu 2,40±0,62 ile oyun etkileşimidir. Ebeveynlere göre, (tümü olumlu cümle/ifadelerden oluşan) çocukların oyun etkileşim düzeyi pek yüksek değildir. Ebeveynlere göre (tümü olumsuz/negatif cümle/ifadelerden oluşan) çocukların oyun bozma ($\overline{X}_{\text{Oyun bozma}}$=1,91±0,55) ve oyundan kopma ($\overline{X}_{\text{Oyundan kopma}}$=1,97±0,62) düzeyleri de yüksek değildir ('Nadiren' düzeyinde). Başka bir deyişle, araştırmaya

katılan ebeveynler çocuklarının oyun etkileşimi düzeylerini yeterli bulmamakla birlikte, onların olumsuz (oyun bozma ve oyundan kopma) davranışlarını da nadiren gözlemlediklerini belirtmektedir.

Aşağıda, çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 39 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut	Tabletle oynama	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Oyun etkileşimi	Evet	113	2,33	0,61	2,51	151	0,013*
	Hayır	40	2,61	0,59			
Oyun bozma	Evet	113	1,98	0,58	3,00	151	0,003**
	Hayır	40	1,69	0,38			
Oyundan kopma	Evet	113	2,05	0,66	2,93	151	0,004**
	Hayır	40	1,72	0,41			

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

Çocukların tabletle oynamalarının, oyun beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre tabletle oynama, çocukların her üç oyun beceri gelişim alt boyutlarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 39). Buna göre;

Tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *oyun etkileşim* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tabletle oynamayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=2,51; p=.013]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle oynamayan çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=2,61) *oyun etkileşim* düzeylerinin, tabletle oynayan çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=2,33) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *oyun bozma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=3,00; p=.003]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle oynayan çocukların ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=1,98) *oyun bozma* davranışı gösterme düzeylerinin, tabletle oynamayan çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=1,69) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *oyundan kopma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=2,93; p=.004]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle oynayan çocukların ($\overline{X}_{Evet}$=2,05) *oyundan kopma* davranışı gösterme düzeylerinin, tabletle oynamayan çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=1,72) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 40 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut	Tabletle oynama süresi	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	*ss*	*t*	*sd*	*P*
Oyun etkileşimi	1 saat ve altı	57	2,43	0,67	1,89	112	0,062
	1 saaten fazla	56	2,21	0,55			
Oyun bozma	1 saat ve altı	57	2,00	0,65	0,21	112	0,834
	1 saaten fazla	56	1,98	0,50			
Oyundan kopma	1 saat ve altı	57	1,94	0,72	2,05	112	0,043*
	1 saaten fazla	56	2,19	0,58			

**p<.05*

Tabletle 1 saat ve altı ile 1 saatten fazla oynayan çocukların, sadece *oyundan kopma* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(112)}$=2,05; p=,043]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, tabletle 1 saatten fazla oynayan çocukların ($\overline{X}_{1\ saaten\ fazla}$=2,19) *oyundan kopma* davranışı gösterme düzeyleri, tabletle 1 saat ve daha az oynayan çocuklardan ($\overline{X}_{1\ saat\ ve\ altı}$=1,94) daha yüksektir.

Tablo 41 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin akıllı telefonla oynamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi

Boyut	A. telefonla oynama	Betimsel İst.			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Oyun etkileşimi	Evet	123	75,84	9328,00	-0,66	0,510
	Hayır	30	81,77	2453,00		
Oyun bozma	Evet	123	81,20	9987,00	-2,38	0,017*
	Hayır	30	59,80	1794,00		
Oyundan kopma	Evet	123	81,83	10065,50		
	Hayır	30	57,18	1715,50	-2,74	0,006**

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

Çocukların akıllı telefonla oynamalarının, oyun beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testine göre akıllı telefonla oynama, çocukların *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 41). Buna göre;

Akıllı telefonla oynayan ve oynamayan çocukların, *oyun bozma* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Z=-2,38; p=.017). Gruplara sıra ortalaması puanları incelendiğinde, telefonla oynayan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Evet}$=81,20) *oyun bozma* davranışı gösterme düzeylerinin, telefonla oynamayan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{Hayır}$=59,80) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akıllı telefonla oynayan ve oynamayan çocukların, *oyundan kopma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Z=-2,74; p=.006). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, akıllı telefonla oynayan çocukların (Sıra Ortalaması $_{Evet}$=81,83) *oyundan kopma* davranışı gösterme düzeylerinin, akıllı telefonla oynamayan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{Hayır}$=57,18) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 42 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin akıllı telefonla oynama sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi

Boyut	A. telefonla oynama süresi	Betimsel İst.			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar T.	*Z*	*P*
Oyun etkileşimi	1 saat ve altı	65	72,38	4704,50	-3,22	0,001**
	1 saatten fazla	58	51,62	3045,50		
Oyun bozma	1 saat ve altı	65	49,82	3238,00	-4,13	0,000***
	1 saatten fazla	58	76,47	4512,00		
Oyundan kopma	1 saat ve altı	65	51,46	3345,00	-3,60	0,000***
	1 saatten fazla	58	74,66	4405,00		

***p<.01, ***p<.001*

Çocukların akıllı telefonla oynama sürelerinin, oyun beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testine göre akıllı telefonla oynama süresi, çocukların *oyun etkileşimi*, *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 42). Buna göre;

Akıllı telefonla 1 saat ve daha az ile 1 saatten fazla bir süre oynayan çocukların, *oyun etkileşimi* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Z=-3,22; p=,001). Gruplara sıra ortalaması puanları incelendiğinde, telefonla 1 saat ve daha az oynayan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{1 saat ve altı}}$=72,38) *oyun etkileşimi* düzeylerinin, telefonla 1 saatten fazla bir süre oynayan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{\text{1 saatten fazla}}$=51,62) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akıllı telefonla 1 saat ve daha az ile 1 saatten fazla bir süre oynayan çocukların, *oyun bozma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Z=-4,13; p<.001). Gruplara sıra ortalaması puanları incelendiğinde, telefonla 1 saatten fazla oynayan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{1 saatten fazla}}$=76,47) *oyun bozma* davranışı gösterme düzeylerinin, telefonla 1 saat ve daha az oynayan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{\text{1 saat ve altı}}$=49,82) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akıllı telefonla 1 saat ve daha az ile 1 saatten fazla bir süre oynayan çocukların, *oyundan kopma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Z=-3,60; p<.001). Gruplara sıra ortalaması puanları incelendiğinde, telefonla 1 saatten fazla

oynayan çocukların (Sıra Ortalaması $_{1\ saatten\ fazla}$=74,66) *oyundan kopma* davranışı gösterme düzeylerinin, telefonla 1 saat ve daha az oynayan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{1\ saat\ ve\ altı}$=51,46) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 43 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin televizyon seyretme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U test

Boyut	TV izleme süresi	Betimsel İst.			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar T.	Z	p
Oyun etkileşimi	1 saat ve altı	114	70,28	8012,00	-0,50	0,616
	1 saatten fazla	24	65,79	1579,00		
Oyun bozma	1 saat ve altı	114	69,41	7912,50	-0,06	0,953
	1 saatten fazla	24	69,94	1678,50		
Oyundan kopma	1 saat ve altı	114	69,34	7905,00	-0,10	0,919
	1 saatten fazla	24	70,25	1686,00		

Çocukların günlük ortalama televizyon seyretme sürelerinin, oyun beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testine göre televizyon seyretme süresi, çocukların oyun beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05) (Tablo 43).

Tablo 44 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Oyun etkileşimi	Kız	71	2,43	0,62	0,48	151	0,634
	Erkek	82	2,38	0,62			
Oyun bozma	Kız	71	1,98	0,57	1,50	151	0,135
	Erkek	82	1,85	0,52			
Oyundan kopma	Kız	71	1,99	0,66	0,51	151	0,610
	Erkek	82	1,94	0,59			

Çocukların, cinsiyetlerine bağlı olarak oyun beceri gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05) (Tablo 44). Başka bir deyişle, kız ve erkek çocukların oyun gelişim beceri düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir (farklı değildir).

Tablo 45 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin bakım veren kişiye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut	Çocuğun bakımı ile	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Oyun etkileşimi	Bakıcı (1)	52	79,48	3,33	3	0,344	-
	Anne (2)	17	67,82				
	Bir akraba (3)	24	76,29				
	Bakıcı ağırlıklı anne (4)	57	76,81				
Oyun bozma	Bakıcı (1)	52	63,67	8,57	3	0,036*	3 ile 1, 2, 4
	Anne (2)	17	63,15				
	Bir akraba (3)	24	98,96				
	Bakıcı ağırlıklı anne (4)	57	61,46				
Oyundan kopma	Bakıcı (1)	52	73,50	2,79	3	0,425	-
	Anne (2)	17	81,38				
	Bir akraba (3)	24	76,90				
	Bakıcı ağırlıklı anne (4)	57	72,00				

**p<.05*

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının çocuğun gün içinde ağırlıklı olarak bakımı ile sorumlu olan kişiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, bakımdan sorumlu kişi değişkeni, ölçeğin sadece *oyun bozma* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [$X^2_{(3)}$=8,57; p=.036] (Tablo 45). Farkın kaynağını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; ağırlıklı bakım vereni bir akrabası olan (Sıra Ortalaması $_{\text{Bir akraba}}$=98,96) çocukların *oyun bozma* düzeyleri/puanları, ağırlıklı bakıcısı bakıcı (Sıra Ortalaması $_{\text{Bakıcı}}$=63,67), annesi (Sıra Ortalaması $_{\text{Anne}}$=63,15) ve bakıcı ağırlıklı annesi olan (Sıra Ortalaması $_{\text{Bakıcı ağırlıklı anne}}$=61,46) çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 46 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut	Annenin öğrenim d.	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Oyun etkileşimi	İlk/Ortaokul m. (1)	22	69,93	5,12	3	0,163	-
	Lise m. (2)	39	74,47				
	Lisans m. (3)	65	80,12				
	Lisansüstü m. (4)	27	87,04				
Oyun bozma	İlk/Ortaokul m. (1)	22	105,07	19,52	3	0,000***	1 ile 3, 4
	Lise m. (2)	39	89,63				
	Lisans m. (3)	65	67,28				
	Lisansüstü m. (4)	27	59,30				
Oyundan kopma	İlk/Ortaokul m. (1)	22	96,07	9,87	3	0,020*	1 ile 4
	Lise m. (2)	39	80,59				
	Lisans m. (3)	65	76,70				
	Lisansüstü m. (4)	27	57,00				

**p<.05, ***p<.001*

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, annenin eğitim durumu değişkeni, ölçeğin iki alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 46). Buna göre;

Çocukların, *oyun bozma beceri* düzeyleri annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=19,52; p<.001]. Farkın kaynağını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{İlk/Ortaokul}}$=105,07) *oyun bozma* düzeyleri/puanları, annesi lisans (Sıra Ortalaması $_{\text{Lisans}}$=67,28) ve lisansüstü mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{\text{Lisansüstü}}$=59,30) daha yüksektir.

Çocukların, *oyundan kopma* düzeyleri de annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(3)}$=9,87; p=.020]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{İlk/Ortaokul}}$=96,07) *oyundan kopma* düzeyleri/puanları, annesi lisansüstü mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{\text{Lisansüstü}}$=57,00) daha yüksektir.

Tablo 47 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut	Babanın öğrenim d.	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Oyun etkileşimi	İlk/Ortaokul m. (1)	16	62,19	2,49	3	0,478	-
	Lise m. (2)	35	75,73				
	Lisans m. (3)	63	77,99				
	Lisansüstü m. (4)	39	82,62				
Oyun bozma	İlk/Ortaokul m. (1)	16	92,50	8,75	3	0,040*	1 ile 4
	Lise m. (2)	35	87,94				
	Lisans m. (3)	63	73,57				
	Lisansüstü m. (4)	39	66,36				
Oyundan kopma	İlk/Ortaokul m. (1)	16	90,97	3,25	3	0,355	-
	Lise m. (2)	35	78,57				
	Lisans m. (3)	63	78,07				
	Lisansüstü m. (4)	39	68,13				

**p<.05*

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının babanın eğitimine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre babanın eğitimi değişkeni, ölçeğin sadece *oyun bozma* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [$X^2_{(3)}$=8,75; p=.040] (Tablo 47). Farkın kaynağını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{İlk/Ortaokul}}$=92,50) *oyun bozma* düzeyleri/puanları, babası lisansüstü mezunu olan çocuklardan (Sıra Ortalaması $_{\text{Lisansüstü}}$=66,36) daha yüksektir.

Tablo 48 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin bakıcının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut	Bakıcının öğrenim d.	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Oyun etkileşimi	İlkokul m.	16	19,28	6,04	3	0,110	-
	Ortaokul m.	15	30,33				
	Lise m.	13	31,42				
	Lisans ve üstü	8	25,75				
Oyun bozma	İlkokul m.	16	31,38	2,57	3	0,463	-
	Ortaokul m.	15	25,43				
	Lise m.	13	23,96				
	Lisans ve üstü	8	22,88				
Oyundan kopma	İlkokul m.	16	33,56	5,95	3	0,114	-
	Ortaokul m.	15	20,70				
	Lise m.	13	24,42				
	Lisans ve üstü	8	2663				

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının bakıcının eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, bakıcının eğitim durumu çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05) (Tablo 48).

Tablo 49 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin bakıcının Türkçe bilme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut	Bakıcının Türkçe düzeyi	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Oyun etkileşimi	Orta ve altı	7	22,57	1,57	2	0,457	-
	İyi	11	19,45				
	Ana dili	28	25,32				
Oyun bozma	Orta ve altı	7	30,50	3,44	2	0,179	-
	İyi	11	25,95				
	Ana dili	28	20,79				
Oyundan kopma	Orta ve altı	7	28,64	1,78	2	0,411	-
	İyi	11	25,14				
	Ana dili	28	21,57				

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının bakıcının Türkçe bilme düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, bakıcının Türkçe bilme

düzeyi, çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05) (Tablo 49).

Tablo 50 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tabletle oynama zamanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut	Tabletle oynama zamanı	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Oyun etkileşimi	Yemek yerken (1)	25	67,08	28,73	2	0,000***	2 ile 1, 3
	Uykuya geçerken (2)	43	34,17				
	Anne iş yaparken (3)	38	66,43				
Oyun bozma	Yemek yerken (1)	25	27,40	36,59	2	0,000***	2 ile 1, 3
	Uykuya geçerken (2)	43	73,07				
	Anne iş yaparken (3)	38	28,53				
Oyundan kopma	Yemek yerken (1)	25	35,56	38,87	2	0,000***	2 ile 1, 3
	Uykuya geçerken (2)	43	75,91				
	Anne iş yaparken (3)	38	39,95				

****p<.001*

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, tabletle daha çok ne zaman oynadıklarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, tabletle oynama zamanı değişkeni, ölçeğin üç alt boyutu bakımından da anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 50). Buna göre;

Çocukların, *oyun etkileşim* düzeyleri, tabletle daha çok ne zaman oynadıklarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=28,73; p<.001]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; tableti uykuya geçerken oynayan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Uykuya geçerken}}$=34,17) *oyun etkileşim* düzeyleri/puanları, tableti daha çok yemek yerken (Sıra Ortalaması $_{\text{Yemek yerken}}$=67,08) ve anne iş yaparken (Sıra Ortalaması $_{\text{Anne iş yaparken}}$=66,43) oynayan çocuklardan daha düşüktür.

Çocukların, *oyun bozma* düzeyleri de tabletle daha çok ne zaman oynadıklarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=36,59; p<.001]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; tableti uykuya geçerken oynayan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Uykuya geçerken}}$=73,07) *oyun bozma* düzeyleri/puanları, tableti daha çok yemek yerken (Sıra Ortalaması $_{\text{Yemek yerken}}$=27,40) ve anne iş yaparken (Sıra Ortalaması $_{\text{Anne iş yaparken}}$=28,53) oynayan çocuklardan daha yüksektir.

Son olarak, *oyundan kopma* düzeyleri de tabletle daha çok ne zaman oynadıklarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=38,87; p<.001]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; tableti uykuya geçerken oynayan çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Uykuya geçerken}}$=75,91) *oyundan kopma* düzeyleri/puanları, tableti daha çok yemek yerken (Sıra Ortalaması $_{\text{Yemek yerken}}$=35,56) ve anne iş yaparken (Sıra Ortalaması $_{\text{Anne iş yaparken}}$=39,95) oynayan çocuklardan daha yüksektir.

Tablo 51 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tableti kiminle birlikte oynadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut	Tablet, kiminle birlikte	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Oyun etkileşimi	Tek başına	73	2,38	0,58	1,43	112	0,156
	Diğer (A/B, kardeş, bakıcı)	41	2,21	0,68			
Oyun bozma	Tek başına	73	1,97	0,54	0,43	112	0,670
	Diğer (A/B, kardeş, bakıcı)	41	2,02	0,64			
Oyundan kopma	Tek başına	73	2,01	0,60	1,12	112	0,264
	Diğer (A/B, kardeş, bakıcı)	41	2,15	0,76			

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, tableti kiminle birlikte oynadığına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ilişkisiz gruplar t-testine göre, çocuğun tableti kiminle birlikte oynadığı, çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05) (Tablo 51).

Tablo 52 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin tablet elinden alındığına çocuğun gösterdiği tepkiye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Boyut	Tablet alındığında tepki	Betimsel İ.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Oyun etkileşimi	Önemsemez (1)	37	77,70	45,11	2	0,000***	1 ile 2, 3
	Ağlar (2)	58	39,46				
	Öfke nöbetine girer (3)	19	30,97				
Oyun bozma	Önemsemez	37	41,55	27,74	2	0,000***	1 ile 2, 3
	Ağlar	58	72,78				
	Öfke nöbetine girer	19	76,42				
Oyundan kopma	Önemsemez	37	36,76	47,26	2	0,000***	1 ile 2, 3
	Ağlar	58	76,49				
	Öfke nöbetine girer	19	83,84				

****p<.001*

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, tablet ellerinden alındığında gösterdikleri tepkiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, tabletin çocuğun elinden alınması değişkeni, ölçeğin üç alt boyutu bakımından da anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 52). Buna göre;

Çocukların, *oyun etkileşim* düzeyleri, tablet ellerinden alındığında gösterdikleri tepkiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=45,11; p<.001]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; tablet ellerinden alındığında önemsemeyen çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Önemsemez}}$=77,70) *oyun etkileşim* düzeyleri/puanları, tablet ellerinden alındığında ağlayan (Sıra Ortalaması $_{\text{Ağlar}}$=39,46) ve öfke nöbetine giren (Sıra Ortalaması $_{\text{Öfke nöbetine girer}}$=30,97 çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, *oyun bozma* düzeyleri de tablet ellerinden alındığında gösterdikleri tepkiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=27,74; p<.001]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; tablet ellerinden alındığında önemsemeyen çocukların (Sıra Ortalaması $_{\text{Önemsemez}}$=41,55) *oyun bozma* düzeyleri/puanları, tablet ellerinden alındığında ağlayan (Sıra Ortalaması $_{\text{Ağlar}}$=72,78) ve öfke nöbetine giren (Sıra Ortalaması $_{\text{Öfke nöbetine girer}}$=76,42) çocuklardan daha düşüktür.

Son olarak, *oyundan kopma* düzeyleri de tablet ellerinden alındığında gösterdikleri tepkiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$X^2_{(2)}$=47,26;

p<.001]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; tablet ellerinden alındığında önemsemeyen çocukların (Sıra Ortalaması $_{Önemsemez}$=36,76) *oyundan kopma* düzeyleri/puanları, tablet ellerinden alındığında ağlayan (Sıra Ortalaması $_{Ağlar}$=76,49) ve öfke nöbetine giren (Sıra Ortalaması $_{Öfke\ nöbetine\ girer}$=83,84) çocuklardan daha düşüktür.

Tablo 53 Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin okula gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Boyut	Okula gitme	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Oyun etkileşimi	Evet	83	2,58	0,50	4,05	151	0,000***
	Hayır	70	2,19	0,68			
Oyun bozma	Evet	83	1,73	0,40	4,71	151	0,000***
	Hayır	70	2,12	0,62			
Oyundan kopma	Evet	83	1,70	0,41	6,63	151	0,000***
	Hayır	70	2,29	0,68			

****p<.001*

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, okula gitme durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, okula gitme, çocukların her üç oyun beceri gelişim alt boyutlarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 53). Buna göre;

Çocukların, *oyun etkileşim* düzeylerinin okula gitme durumlarına göre farklı olduğu ve bu farkın okula giden çocuklar lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=4,05; p<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula giden çocukların ($\overline{X}_{Evet}$=2,58) *oyun etkileşim* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=2,19) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların, *oyun bozma* düzeylerinin de okula gitme durumlarına göre farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=4,71; p<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula giden çocukların ($\overline{X}_{Evet}$=1,73) *oyun bozma* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=2,12) daha düşük olduğu görülmektedir.

Çocukların, *oyundan kopma* düzeylerinin de okula gitme durumlarına göre farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(151)}$=6,63; p<.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde,

okula giden çocukların ($\overline{X}_{Evet}$=1,70) *oyundan kopma* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan ($\overline{X}_{Hayır}$=2,29) daha düşük olduğu görülmektedir.

3.1.4. Çocukların Tablet ve Akıllı Telefonlar Oynama ve Televizyon İzleme Sürelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde, araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerin algılarına göre tablet ve akıllı telefonla oynama ve televizyon izleme sürelerinin, çocuğun cinsiyetine, çocuğa ağırlıklı olarak bakan kişiye, bu kişilerin öğrenim durumuna ve bakıcının Türkçeye hâkimiyet düzeyine göre farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 54 Çocukların tabletle oynamalarına yönelik farklılaşmalar

Değişken	Grup	*n*	Ki-Kare		
			X^2	*sd*	*p*
Çocuğun cinsiyeti	Kız	71	1,73	1	0,189
	Erkek	82			
	Toplam	153			
Çocuğun bakımı ile ağırlıklı olarak ilgilenen kişi	Bakıcı	52	15,36	3	0,002**
	Anne	17			
	Bir akraba	24			
	Bakıcı ağırlıklı anne	57			
	Toplam	150			
Annenin öğrenim durumu	İlkokul & Ortaokul m.	22	7,20	3	0,066
	Lise m.	39			
	Lisans m.	65			
	Lisansüstü m.	27			
	Toplam	153			
Babanın öğrenim durumu	İlkokul & Ortaokul m.	16	2,99	3	0,394
	Lise m.	35			
	Lisans m.	63			
	Lisansüstü m.	39			
	Toplam	153			
Bakıcının öğrenim durumu	İlkokul m.	16	9,17	3	0,012*
	Ortaokul m.	15			
	Lise m.	13			
	Lisans ve üstü	8			
	Toplam	52			
Bakıcının Türkçe düzeyi	Orta ve altı	7	3,18	2	0,163
	İyi	11			
	Ana dili	28			
	Toplam	46			

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

Tablo 54'den de görüleceği üzere, çocukların cinsiyetleri, anne ve babanın öğrenim durumu ve bakıcının Türkçe bilme düzeyleri tabletle oynamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05).

Çocukların, bakımı ile ilgilenen kişiye bağlı olarak tabletle oynamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [X^2=15,36; sd=3; p=.002]. Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre (residuals analysis); çocuğun bakımından bakıcının sorumlu olduğu çocuklar, diğer çocuklardan daha çok tabletle oynamaktadır.

Çocukların tabletle oynama sayısının, bakıcının öğrenim durumuna göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [X^2=9,17; sd=3; p=.012]. Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre (residuals analysis); bakıcısı ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklar, diğer çocuklardan daha çok tabletle oynamaktadır.

Tablo 55 Çocukların akıllı telefonla oynamalarına yönelik farklılaşmalar

Değişken	Grup	n	Ki-Kare		
			X²	sd	p
Çocuğun cinsiyeti	Kız	71	0,19	1	0,660
	Erkek	82			
	Toplam	153			
Çocuğun bakımı ile ağırlıklı olarak ilgilenen kişi	Bakıcı	52	10,63	3	0,014*
	Anne	17			
	Bir akraba	24			
	Bakıcı ağırlıklı anne	57			
	Toplam	150			
Annenin öğrenim durumu	İlkokul & Ortaokul m.	22	1,08	3	0,781
	Lise m.	39			
	Lisans m.	65			
	Lisansüstü m.	27			
	Toplam	153			
Babanın öğrenim durumu	İlkokul & Ortaokul m.	16	2,65	3	0,449
	Lise m.	35			
	Lisans m.	63			
	Lisansüstü m.	39			
	Toplam	153			
Bakıcının öğrenim durumu	İlkokul m.	16	4,19	3	0,271
	Ortaokul m.	15			
	Lise m.	13			
	Lisans ve üstü	8			
	Toplam	52			
Bakıcının Türkçe düzeyi	Orta ve altı	7	2,26	2	0,303
	İyi	11			
	Ana dili	28			
	Toplam	46			

**p<.05*

Tablo 55'den görüleceği üzere, çocukların cinsiyetleri, anne, baba ve bakıcının öğrenim durumu ve bakıcının Türkçe bilme düzeyleri, çocukların akıllı telefonla oynamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05).

Çocukların, bakımı ile ilgilenen kişiye bağlı olarak tabletle oynamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [X^2=10,63; sd=3; p=.014]. Farklılığın kaynağı konusunda yapılan artık analizine göre (residuals analysis); çocuğun bakımından bakıcının sorumlu olduğu çocuklar, diğer çocuklardan daha çok akıllı telefonla oynamaktadır.

Tablo 56 Çocukların televizyon izleme sürelerine yönelik farklılaşmalar

Değişken	Grup	n	Ki-Kare		
			X^2	sd	p
Çocuğun cinsiyeti	Kız	68	0,01	1	0,938
	Erkek	70			
	Toplam	138			
Çocuğun bakımı ile ağırlıklı olarak ilgilenen kişi	Bakıcı	49	3,55	3	0,315
	Anne	16			
	Bir akraba	21			
	Bakıcı ağırlıklı anne	49			
	Toplam	135			
Annenin öğrenim durumu	İlkokul & Ortaokul m.	20	1,80	3	0,615
	Lise m.	35			
	Lisans m.	60			
	Lisansüstü m.	23			
	Toplam	138			
Babanın öğrenim durumu	İlkokul & Ortaokul m.	14	4,12	3	0,248
	Lise m.	33			
	Lisans m.	58			
	Lisansüstü m.	33			
	Toplam	138			
Bakıcının öğrenim durumu	İlkokul m.	16	4,21	3	0,316
	Ortaokul m.	15			
	Lise m.	13			
	Lisans ve üstü	8			
	Toplam	52			
Bakıcının Türkçe düzeyi	Orta ve altı	7	1,19	2	0,524
	İyi	11			
	Ana dili	28			
	Toplam	46			

Çocukların, cinsiyetleri, bakımı ile ilgilenen kişi, anne, baba ve bakıcının öğrenim durumu ve bakıcının Türkçe bilme düzeyleri, çocukların televizyon izleme sürelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 56).

Tablo 57 Çocukların tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin annenin tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Değişken	Annenin tutumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p	
Tabletle oynama süresi	Parka götürüyor (1)	18	54,64	0,39	2	0,824	-
	Oyun oynuyor (2)	67	58,93				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	29	55,97				
Telefon ile oynama süresi	Parka götürüyor (1)	21	55,50	2,58	2	0,276	-
	Oyun oynuyor (2)	73	61,49				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	30	69,85				
Televizyon izleme süresi	Parka götürüyor (1)	23	69,50	0,44	2	0,801	-
	Oyun oynuyor (2)	79	70,60				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	36	67,08				

Çocukların, tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin, annenin tutumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, annenin tutumu, çocukların tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği süre bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$) (Tablo 57).

Tablo 58 Çocukların tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin babanın tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Değişken	Babanın tutumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Tabletle oynama süresi	Parka götürüyor (1)	13	55,08	0,42	2	0,811	-
	Oyun oynuyor (2)	64	56,51				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	37	60,07				
Telefon ile oynama süresi	Parka götürüyor (1)	14	51,82	10,70	2	0,005**	1, 2 ile 3
	Oyun oynuyor (2)	68	53,94				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	42	81,58				
Televizyon izleme süresi	Parka götürüyor (1)	14	77,21	2,08	2	0,354	-
	Oyun oynuyor (2)	79	67,11				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	45	71,30				

***p<.01*

Çocukların, tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin, babanın tutumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre babanın tutumu değişkeni, sadece çocukların telefonla geçirdikleri süre bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [$X^2_{(2)}$=10,70; p=.005] (Tablo 58). Farkın kaynağını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; çocuğunu parka götüren ve çocuğu ile oyun oynayan babaların çocukları telefon ile daha kısa süre oynamaktadır (Sıra Ortalaması $_{\text{Parka götürüyor}}$=51,82; Sıra Ortalaması $_{\text{Oyun oynuyor}}$=53,94; Sıra Ortalaması $_{\text{TV seyrettiriyor, tablet/telefonla oynatıyor}}$=81,58).

Tablo 59 Çocukların tablet, telefon ve televizyonla geçirdiği sürenin bakıcının tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi

Değişken	Bakıcının tutumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X²	sd	p	
Tabletle oynama süresi	Parka götürüyor (1)	11	26,77	0,99	2	0,608	-
	Oyun oynuyor (2)	26	22,58				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	9	22,17				
Telefon ile oynama süresi	Parka götürüyor (1)	11	21,95	2,55	2	0,280	-
	Oyun oynuyor (2)	25	26,64				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	11	20,05				
Televizyon izleme süresi	Parka götürüyor (1)	11	24,73	0,52	2	0,772	-
	Oyun oynuyor (2)	25	24,46				
	TV s., tablet/telefonla oynatıyor (3)	13	26,27				

Çocukların, tablet, telefon ve televizyonla geçirdiği sürenin, bakıcının tutumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, bakıcının tutumu, çocukların tablet, telefon ve televizyonla geçirdiği süre bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (p>.05) (Tablo 59).

Tablo 60 Çocukların tablet, telefon ve televizyonla geçirdiği sürenin okula gitme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi

Değişken	Okula gitme	Betimsel İst.			t-testi		
		n	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Tabletle oynama süresi	Evet	83	1,60	0,76	2,37	151	0,011*
	Hayır	70	1,80	0,76			
Telefon ile oynama süresi	Evet	83	1,41	0,56	3,28	151	0,001**
	Hayır	70	1,84	0,84			
Televizyon izleme süresi	Evet	83	1,11	0,32	2,08	151	0,046*
	Hayır	70	1,32	0,42			

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

Çocukların, tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin, okula gitme durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, okula gitme, çocukların tablet, telefon ve televizyonla geçirdiği sürede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 60). Buna göre;

Çocukların, tabletle oynama süresi, okula gitme durumlarına göre farklı bulunmuştur [$t_{(151)}$=2,37; p=.011]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula gitmeyen çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=1,80) tabletle oynama sürelerinin, okula giden çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=1,60) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların, telefonla oynama süresi de okula gitme durumlarına göre farklı bulunmuştur [$t_{(151)}$=3,28; p=.001]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula gitmeyen çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=1,84) telefonla oynama sürelerinin, okula giden çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=1,41) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, çocukların, televizyon izleme süresinin de okula gitme durumlarına göre farklı bulunmuştur [$t_{(151)}$=2,08; p=.046]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, okula gitmeyen çocukların ($\overline{X}_{\text{Hayır}}$=1,32) televizyon izleme sürelerinin, okula giden çocuklardan ($\overline{X}_{\text{Evet}}$=1,11) daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.2. Yorumlar

3.2.1. Çocukların Dil Gelişim Düzeyine İlişkin Yorumlar

Çalışmaya katılan çocukların dil gelişim düzeylerini tespit etmeye yönelik olarak Ankara Gelişim Tarama Envanterinin (AGTE) Dil-Bilişsel bölümü uygulanmış ve çocukların %22,2'si normalaltı, %10,5'i geliştirilmeli, %27,5'i normal ve kalan %39,9'u normalüstü dil gelişim düzeyine sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu çocukların, dil gelişim düzeylerinin bazı değişkenler bakımından anlamlı fark gösterip göstermediğine bakıldığında;

Araştırmaya katılan çocukların, tabletle oynamalarına bağlı olarak dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Tabletle oynayan çocukların, tabletle oynama sürelerine göre de dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmaya katılan çocukların, akıllı telefonla oynamalarına bağlı olarak dil gelişim düzeylerinin ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur Akıllı telefon ile oynayan çocukların dil gelişim düzeyleri, oynamayan çocuklara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ve akıllı telefon ile daha uzun süre oynayan çocukların dil gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların, gün içerisinde ortalama televizyon izleme sürelerine bağlı olarak da dil gelişim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur Televizyon izleme süresi 1 saat ve altında olan çocukların dil gelişim düzeyleri, televizyonu daha uzun süre izleyen çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, cinsiyetlerine bağlı olarak dil gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Çocukların, gün içinde ağırlıklı olarak kendileri ile ilgilenen kişiye bağlı olarak dil gelişim düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan çocukların, annenin eğitim durumuna bağlı olarak dil gelişim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların dil gelişim düzeyleri, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocukların, babanın eğitim durumuna bağlı olarak da dil gelişim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların dil gelişim düzeyleri, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, bakıcının eğitim durumuna bağlı olarak dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, bakıcının Türkçeyi bilme düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bakıcısı Türkçeyi iyi bilen ile anadili olan çocukların dil gelişim düzeyleri, bakıcısı Türkçeyi orta ve altı düzeyde bilen çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, akıllı telefon ile daha çok ne zaman oynadığına bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, akıllı telefonu kiminle birlikte oynadığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Annesi ile birlikte oynayan çocukların dil gelişim düzeyleri, tek başına ve babası ile oynayan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, akıllı telefon elinden alındığında gösterdiği tepkiye bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çocukların dil gelişim düzeylerinin, okula gitmelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur Bir okul öncesi kuruma giden çocukların dil gelişim düzeyleri, gitmeyen çocuklardan daha yüksektir.

Araştırmaya katılan çocukların dil gelişim düzeylerine bakıldığında, çocukların toplamda %32,7'sinin gelişim düzeyleri normalin altı ve geliştirilmeli düzeyinde bulunmuş, toplamda %67,3'ünün ise normal ve normal üstü olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan çocukların üçte birinin dil gelişim düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Demografik özeliklere göre çocukların dil gelişim düzeylerindeki farklılaşmalar birlikte değerlendirildiğinde en dikkat çekici sonuç, akıllı telefon ile oynayan çocukların dil gelişim düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olmasıdır. Bu durumun açıklamalarından birinin akıllı telefon ile oynayan çocukların özellikle oyun yönergelerini takip etmelerinin dil gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği şeklindedir. Bunun dışındaki sonuçların ilgili literatürle çoğunlukla benzer olduğu söylenebilir.

Daha az süre televizyon izleyen, anne-babası lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanların, Türkçesi iyi bilen ve anadili Türkçe olan bakıcılara sahip olanların, akıllı telefonu annesi ile birlikte oynayanların ve okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların dil gelişim düzeyleri daha yüksektir. Linebarger ve Walker (2005), çevre-birey etkileşiminin çocuğun dil gelişimindeki yerine vurgu yaparak ve özellikle okul öncesi çocuğun çevresindeki en önemli kişinin anne olduğunu belirtir (Linebarger ve Walker, 2005).

Bağlanma kuramı da burada önemli bir katkı sağlamaktadır. Bakım vereni anne olan ve çocuğun bakımına duyarlı davranan anne çocuk için teşvik edici olacaktır. Başka bir deyişle, bağlanma kuramın öne sürdüğü çocuğun çevresini tanıma cesaret ve isteği onun aynı zamanda iletişim kurma konusunda dolayısyla dil gelişimine de katkı sağlayacağı açıktır. Ural ve diğerleri (2015), çocukların anneleriyle kurdukları olumlu bağlanma biçiminin gelecekteki iletişim kalitesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu söylemektedir.

Bu araştırmada annenin öğrenim durumunun, çocuğun dil gelişiminde etkili olması da bu çerçevede anlaşılır olmaktadır. 1 saat ve daha az süre televizyon seyreden çocukların dil gelişim düzeylerinin daha yüksek olması yine bu araştırmacıların ve Ertürk'ün (2013) yaptıkları çalışmalar ile tutarlılık göstrmektedir. Linebarger ve Walker (2005), çizgi film karakterlerinin çocukların yeni kelimeler öğrenmelerinde önemli bir katkılarını tespit edemezken, Ertürk (2013), okul öncesi çağdaki çocuklardan

dört saatten fazla televizyon izleyen çocukların kelime hazinelerinin gelişiminde bir yetersizlik ve yavaşlama olduğunu rapor etmektedir (Ertürk, 2013; Linebarger ve Walker). Ancak bu sonuçlar, okul öncesi çoukların dil ve bilişsel gelişmelerinde televizyon izlemelerinin tamamen zararlı olduğu anlamına gelmemektedir. Zimmerman (2004) ve Bayram (2006), eğitimsel amaçlı hazırlanmış çizgi filmlerin ve çizgi film karakterlerinin çocukların öğrenmelerine ciddi katkıları olabileceğine işaret ederek, çocukların kendilerine anlatılanları zihinlerinde canlandırmalarında ve kalıcı öğrenme sağlanmasında yararlı olduğunu söylemektedirler (Bayram, 2006; Zimmerman, 2004).

3.2.2. Çocukların Sosyal Beceri Gelişim Düzeyine İlişkin Yorumlar

Araştırmaya katılan çocukların hem genel sosyal beceri gelişimlerinin hem de alt boyutlara ilişkin sosyal beceri düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar karşılaştırıldığında, anne-babalara göre, çocukların başlangıç beceri düzeylerinin en yüksek olduğu, bunu sırasıyla arkadaşlık becerisinin, akademik destek becerilerinin ve daha sonra duygularını yönetme becerilerinin takip ettiği görülmektedir. Çocukların, genel sosyal beceri gelişim düzeylerinin de orta seviyede olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan çocukların, anne-baba algısına göre sosyal beceri gelişim düzeylerinin düşük olmadığı ama yüksek de olmadığı (orta düzeyde olduğu) anlaşılmaktadır. Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin, çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında;

Çocukların tabletle oynamaları, hem genel hem de tüm sosyal beceri gelişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre; tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *başlangıç beceri, akademik destek beceri, arkadaşlık beceri, duygularını yönetme beceri* ve genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tabletle oynamayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur Tabletle oynamayan çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri, tabletle oynayan çocuklardan daha yüksektir/olumludur. Tabletle oynayan çocukların tabletle oynama sürelerine göre sosyal beceri düzeyleri arasında da fark olduğu bulunmuştur. *Başlangıç becerileri* hariç tabletle daha az (süre) oynayan çocukların *akademik destek beceri, arkadaşlık beceri, duygularını yönetme beceri* ve genel *sosyal beceri gelişim* düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle tabletle daha çok vakit geçiren çocukların sosyal beceri düzeyleri daha düşüktür.

Çocukların, akıllı telefonla oynamalarına bağlı olarak sosyal beceri gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle, akıllı telefonla oynayan ve oynamayan çocukların sosyal gelişim beceri düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir (farklı değildir). Ancak, akıllı telefonla oynayan çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri, akıllı telefonla oynama sürelerine göre farklılaşmaktadır. Akıllı telefonla daha az süre oynayan çocukların sosyal gelişim düzeyleri tüm alt boyutlar ve genelde daha yüksektir.

Çocukların günlük ortalama televizyon seyretme süreleri, çocukların başlangıç ve akademik destek beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Televizyonu 1 saat ve daha kısa süre izleyen çocukların *başlangıç beceri* ve *akademik destek beceri* düzeyleri, televizyonu 1 saatten daha uzun süre izleyen çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, cinsiyetlerine bağlı olarak sosyal beceri gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle, kız ve erkek çocukların sosyal gelişim beceri düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir (farklı değildir).

Çocukların, *başlangıç beceri*, *akademik destek beceri*, *arkadaşlık beceri* düzeyleri ve genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri gün içinde ağırlıklı olarak bakımdan sorumlu kişiye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ağırlıklı bakım vereni annesi ve bakıcı ağırlıklı anne olan çocukların, sosyal beceri gelişim düzeyleri/puanları, bakım vereni bir akrabası olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, *başlangıç beceri* düzeyleri, *akademik destek beceri* düzeyleri, *arkadaşlık beceri* düzeyleri, *duygularını yönetme beceri* düzeyleri ve genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların sosyal beceri gelişim beceri düzeyleri/puanları, annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, *akademik destek beceri* düzeyleri, babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Babası lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların *akademik destek beceri* düzeyleri/puanları, babası ilkokul veya ortaokul

mezunu olan çocuklardan daha yüksektir. Çocukların, *arkadaşlık beceri* ve *duygularını yönetme beceri* düzeyleri de babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Babası lisansüstü mezunu olan çocukların, *beceri* ve *duygularını yönetme beceri* düzeyleri/puanları, babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeyleri/puanları bakıcının eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bakıcının Türkçe bilme düzeyi değişkenine bağlı olarak sadece çocukların *duygularını yönetme beceri* düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Türkçesi iyi olan bakıcıların ve Türkçe anadili olan bakıcıların baktığı çocukların *duygularını yönetme beceri* düzeyleri/puanları, Türkçesi orta ve altı düzeyde olan bakıcıların baktığı çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, *akademik destek beceri* düzeyleri, *arkadaşlık beceri* düzeyleri ve genel *sosyal beceri gelişim* düzeyleri televizyonu daha çok ne zaman seyrettiklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Televizyonu uykuya geçerken izleyen çocukların, sosyal beceri gelişim düzeyleri/puanları, televizyonu daha çok yemek yerken ve anne iş yaparken izleyen çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, *başlangıç beceri*, *akademik destek beceri*, *arkadaşlık beceri*, *duygularını yönetme beceri* ve genel *sosyal beceri gelişim* düzeylerinin televizyonu kiminle birlikte izlediğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre a) televizyonu tek başına izleyen çocukların sosyal beceri gelişim beceri düzeyleri, televizyonu anne veya babası ile izleyen çocuklardan; b) televizyonu annesi ile izleyen çocukların sosyal beceri gelişim beceri düzeyleri ise televizyonu babası ile izleyen çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, sosyal beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, televizyon kapatıldığında çocuğun gösterdiği tepkiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir deyişle, televizyon kapatıldığında çocuğun gösterdiği tepki, sosyal beceri gelişim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Çocukların, *başlangıç beceri, akademik destek beceri, arkadaşlık beceri, duygularını yönetme beceri* düzeylerinin ve genel *sosyal beceri gelişim* düzeylerinin okula gitme durumlarına göre farklı olduğu ve bu farkın okula giden çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Okula giden çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri, okula gitmeyen çocuklardan daha yüksektir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerine ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde genel olarak literatür ile uyumlu bir durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Bazı araştırmacılara göre televizyon tek taraflı bir iletişim aracı olduğundan özellikle çocukların sosyaleşme ihtyaçlarını düşürür ve sonuçta birey içe kapanık, okul çağı geldiğnde başkaları ile arkadaşlık kurma isteği duymayan biri haline dönüşebilir (Kalkan, 2008). Televizyonun çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki zararlı etkileri pek çok diğer araştırma ve araştırmacılar tarafından uzun zamandır ortaya konmaktadır. Örneğin, çizgi filmlerde zarar gören karakterlerin hiçbirşey olmamış gibi eski haline gelmesi, çocuğun gelişim çağına uygun olmayan film/sahnelerin çocuğun dış dünyayı yanlış algılamasına neden olabileceği, özellikle gizli mesajlar ile çocukların reklam ve pazarlamalarla bombardmana uğratılması, tüketime özendirme gibi konularda uzmanlar çok dikkatli olunması gerektiğini savunmaktadır (Asıl, 2016; Karaca vd., 2007; Levent, 2013; Molitor, 1994; Mora, 2008; Tandangüneş, 2003; Woodward vd., 1997).

Çöteli'nin (2017) televizyonun çcouklar üzerindeki etkisi üzerinde yaptığı ve sonunda yaptığı yorum ilgi çekicidir. 6-12 yaş okul dönemindeki çocuklardan para veya internet süresi tercihi yapmaları istendiğinde çocukların %83,3'ü parayı tercih etmiştir. Yazar bunun nedeninin televizyon ve bilgisayar gibi medyumlardaki reklamların çocuklarda tüketim istediğini tetiklediğini düşünmektedir (Çöteli, 2017). Ancak, Plowman ve MacPake'ın (2013) televizyonun açık olmasının okul öncesi çocuklarda çok etkili olmadığını, televizyon sürekli açık olduğunda bile çevresi ile etkileşimlerine devam ettiklerini söylemeleri bir önceki yazarın iddalarıyla ve bu araştırmadaki sonuçlar ile kısmen örtüşmektedir. Çocukların televizyon izleme sürelerine bağlı olarak, başlangıç ve akademik destek becerileri televizyonu daha çok izleyenler alayhine düşük çıksa da arkadaşlık, duygularını yönetme ve genel sosyal beceri gelişim düzeyleri farklılaşmadığından, yazarların iddasının büyük oranda geçerli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan çcoukların akıllı telefon kullanımlarının, sosyal beceri gelişim düzeyleri üzerinde etkili olmaması da, çocukların sosyal beceri gelişimlerinde teknolojinin tek başına açıklayıcı olmadığını göstermek bakımından dikkat çekicidir. Nitekim yine araştırmada ortaya çıkan, çocuğun bakımı ile birinci derecede ilgilenen kişinin kim olduğu, anne-babanın öğrenim durumları ve okula gitme durumunun sosyal beceri gelişim düzeylerinde oldukça etkili olduklarının görülmesi bu kanıyı güçlendirmektedir.

Kılınç ve Kılınç (2014), günümüzde çocukları her yönüyle çevreleyen teknolojik aletler, programlar ve oyunlar gibi faktörlerden kaçınmanın, etkilenmemenin mümkün olmadığını belirtmketedir. Ancak Akbulut'un (2013) ifade ettiği gibi, teknolojinin bireyler tarafından kullanımının tamamen zararlı veya yararlı olduğunu idda etmek mümkün değildir ve farklı araştırmalar farklı sonuçlardan bahsetmektedir. Ancak bununla birlikte çocuk veya yetişkinin teknolojiyi sınırsız ve sorumsuz kullanmasının zararları olacağı açıktır. Bu arştırmada, tabletle oynayan çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin, tabletle oynamayan çocuklara göre daha düşük olması bahsedilen zararları teyit eder görünmektedir.

Tabletle ve akıllı telefonla daha az süre oynayan çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, tablet ve akıllı telefonla oynamanın tamamen zararlı olduğunu göstermekten çok süre üzerine vurgu yapmaktadır. Çocukların tablet veya akıllı telefonlarla oynamasının önü alınamasa da süre sınırı konulmasının önemi anlaşılmaktadır. Aksine bir davranış gelişim çağındaki çocukların sosyal beceriler geliştirmesi, akran ve diğer bireylerle sağlıklı etkileşim ve iletişim kurma becerisi geliştirmesine engel olmakla birlikte (Karoğlu ve Ünivar, 2017), aynı zamanda bakım verenle çocuk arasında kaygılı-kararsız veya kaçıngan bağlanmanın ortaya çıkma tehlikesini getirecektir. Çocuk kendisi ile ilgilenilmediğini veya baştan savıldığını hissettiğinde sonraki sosyal-duygusal gelişimine de bunu taşıma riski vardır (Ural ve diğerleri, 2015).

Son yıllarda gelişen mobil teknolojiler (tablet, akıllı telefon, ultra ince bilgisayarlar ve sürekli internet erişiminin sağlanması) bir mekana bağlılığı da ortadan kaldırdığından, yaşam ve teknolojinin gittikçe daha iç-içe olduğu görülmektedir. Bu durum aynı zamanda okul öncesi ve okul çağındaki çocukların özellikle de internet

bağlantılı teknolojiler erişimi kolaylaştırmaktadır. Ceylan ve Ceylan'a (2011) göre, internet özellikle çocukların sosyal yaşamlarını biçimlendirme, anlamlandırma, arkadaşlık başlatma ve bitirme, kendini ifade etme gibi konularda gittikçe daha önemli bir faktör haline gelmektedir (Ceylan ve Ceylan, 2011). Caplan (2002) da özellikle sanal dünya ile gerçek dünya arasındaki mesafenin (karşılaştırılması sonucu) çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki yıkıcı etkisine dikkat çekerek mutsuz ve yalnız bireyler üretme potansiyelinden bahsetmektedir (Caplan, 2002). Daha yakın zamanda ancak benzer şekilde Çöteli (2017), Facebook gibi insanların sanal, gerçek olmayan ve diğerlerinin beğenileri üzerine kurulu sosyal yaşamların gerçek algıların yerine geçme tehlikesine dikkat çeker (Çöteli, 2017).

3.2.3. Çocukların Oyun Beceri Gelişim Düzeyine İlişkin Yorumlar

Çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlara göre; çocukların oyun beceri gelişim düzeyleri her üç alt boyut için de çok yüksek değildir. Ölçeğin en yüksek ortalama puan alan boyutu *oyun etkileşimidir*. Ancak, ebeveynlere göre, (tümü olumlu cümle/ifadelerden oluşan) çocukların oyun etkileşim düzeyi çok yüksek değildir. Ebeveynlere göre (tümü olumsuz/negatif cümle/ifadelerden oluşan) çocukların *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeyleri de yüksek değildir ('Nadiren' düzeyinde). Başka bir deyişle, araştırmaya katılan ebeveynler, çocuklarının oyun etkileşimi düzeylerini yeterli bulmamakla birlikte, onların olumsuz (oyun bozma ve oyundan kopma) davranışlarını da nadiren gözlemlediklerini belirtmektedir. Çocukların oyun beceri gelişim düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bakıldığında;

Tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *oyun etkileşim* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tabletle oynamayan çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Tabletle oynamayan çocukların *oyun etkileşim* düzeylerinin, tabletle oynayan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Tabletle oynayan ve oynamayan çocukların, *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Tabletle oynayan çocukların *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeyleri, tabletle oynamayan çocuklardan daha yüksektir. Tabletle oynayan çocuklardan, tabletle daha uzun süre oynayan çocukların *oyundan kopma* düzeyleri, tabletle daha kısa süre oynayan çocuklardan daha yüksektir.

Akıllı telefonla oynayan ve oynamayan çocukların, *oyun bozma* düzeyleri ve *oyundan kopma* düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Akıllı telefonla oynayan çocukların, *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeyleri daha yüksektir. Akıllı telefonla oyanayan çocukların, oynama sürelerine göre oyun beceri gelişim düzeylerine bakıldığında, daha kısa süre oynayan çocukların *oyun etkileşim* düzeyleri daha yüksekken, akıllı telefonla daha uzun süre oynayan çocukların ise *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeyleri daha yüksektir.

Çocukların günlük ortalama televizyon seyretme sürelerinin, oyun beceri gelişim düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Çocukların, cinsiyetlerine bağlı olarak oyun beceri gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle, kız ve erkek çocukların oyun gelişim beceri düzeyleri birbirine benzerdir (farklı değildir).

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının çocuğun gün içinde ağırlıklı olarak bakımı ile sorumlu olan kişiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan analize göre, bakımdan sorumlu kişi değişkeni, ölçeğin sadece *oyun bozma* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Ağırlıklı bakım vereni bir akrabası olan çocukların *oyun bozma* düzeyleri/puanları, ağırlıklı bakıcısı bakıcı, annesi ve bakıcı ağırlıklı annesi olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, *oyun bozma beceri* düzeyleri annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocukların *oyun bozma* düzeyleri/puanları, annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan daha yüksektir. Çocukların, *oyundan kopma* düzeyleri de annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocukların *oyundan kopma* düzeyleri/puanları, annesi lisansüstü mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, babanın eğitimine bağlı olarak ölçeğin sadece *oyun bozma* alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan

çocukların *oyun bozma* düzeyleri/puanları, babası lisansüstü mezunu olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının bakıcının eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının bakıcının Türkçe bilme düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çocukların, *oyun etkileşim* düzeyleri, tabletle daha çok ne zaman oynadıklarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tableti uykuya geçerken oynayan çocukların *oyun etkileşim* düzeyleri/puanları, tableti daha çok yemek yerken ve anne iş yaparken oynayan çocuklardan daha düşüktür. Çocukların, *oyun bozma* düzeyleri ve *oyundan kopma* düzeyleri de tabletle daha çok ne zaman oynadıklarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tableti uykuya geçerken oynayan çocukların *oyun bozma* düzeyleri ve *oyundan kopma* düzeyleri/puanları, tableti daha çok yemek yerken ve anne iş yaparken oynayan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların, oyun beceri gelişim düzeylerinin/puanlarının, tableti kiminle birlikte oynadığına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çocukların, *oyun etkileşim* düzeyleri, tablet ellerinden alındığında gösterdikleri tepkiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablet ellerinden alındığında önemsemeyen çocukların *oyun etkileşim* düzeyleri/puanları, tablet ellerinden alındığında ağlayan ve öfke nöbetine giren çocuklardan daha yüksektir. Çocukların, *oyun bozma* düzeyleri ve *oyundan kopma* düzeyleri de tablet ellerinden alındığında gösterdikleri tepkiye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablet ellerinden alındığında önemsemeyen çocukların *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeyleri/puanları, tablet ellerinden alındığında ağlayan ve öfke nöbetine giren çocuklardan daha düşüktür.

Çocukların, *oyun etkileşim* düzeylerinin okula gitme durumlarına göre farklı olduğu ve bu farkın okula giden çocuklar lehine olduğu bulunmuştur. Okula giden çocukların *oyun etkileşim* düzeylerinin, okula gitmeyen çocuklardan daha yüksektir. Çocukların, *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeylerinin de okula gitme durumlarına

göre farklı olduğu bulunmuştur. Okula giden çocukların *oyun bozma* ve *oyundan kopma* düzeyleri, okula gitmeyen çocuklardan daha düşüktür.

Ebeveyn algılarına göre araştırmaya katılan çocukların, oyun gelişim düzeyleri çok yüksek olmasa da olumlu düzeydedir. Ebeveynlerin, olumsuz oyun gelişim özellikleri olarak oyun bozma ve oyundan kopmaya ilişkin algılarının düşük düzeyde olması da bu çerçevede tutarlı gözükmektedir. Çeşitli demografik özelliklere göre çocukların oyun gelişim düzeyleri bir arada değerlendirildiğinde; tablet ve akıllı telefonla oynamayan, tablet ve akıllı telefonla daha kısa süre (az) oynayan, anne-baba eğitimi yüksek olan, uykuya geçerken tabletle oynamayan, tableti elinden alındığında önemsemeyen ve okula giden çocukların oyun becerisi gelişim düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Burada özellikle tablet ve akıllı telefon ile ilgili sonuçlar (tabletle oynama ve tableti elinden alındığında gösterilen tepki de dahil) teknoloji ve internetin etkisini de göstermesi bakımından önemlidir. İnternetin hayatımıza dahil olduğu ilk yıllardan başlayarak sadece yetişkinlerin değil okul öncesi çocukları da dahil tüm yaş grupları üzerinde çeşitli etkileri olduğu araştırma konusu olmuştur. Griffiths (1999), son derece faydalı olabilen internetin nasıl kolayca tüm hayatımızı risk altına sokabilen bir potansiyele sahip olduğuna dikkat çekmektedir (Griffiths, 1999). Young ve Suler (1996), bu nedenle özelikle küçük çocukların internet kullanımının mutlaka ebevyn kontrolü altında kulanılmasını önermektedir (Young ve Suler, 1996). Akıllı telefon ve tablet gibi çoğu zaman internet bağlantıları da olan cihazların dokunmatik olması tam da okul öncesi çocuklar için (kullanımları) uygun bir durum yaratmaktadır.

Valkenburg (2004), küçük çocukların, ailelerine ihtiyaç duyumaksızın, dokounmatik ve büyük şekilli uygulamaları kolaylıkla kullanabildiklerini rapor etmektedir (Valkenburg, 2004). Holloway (2013), yaptığı bir araştırmada binden fazla uygulamanın doğrudan erken çocukluk çağına hitap ettiğini bulmuştur ve bu sayı gittikçe artmaktadır (Holloway, 2013). Avrupa Birliğinde yapılmış bir araştırma çok çarpıcı bir sonucu göstermektedir. 2016 yılında yapılan araştırmaya göre, Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan 0-2 yaş arasındaki çocukların %25,0'inde ve 3-5 yaş arasındaki çocukların %36,0'sında kendilerine ait bir tablet bulunmaktadır. Miller (2005), henüz kesin sonuçlar olmasa da okul öncesi çocukların tabletlerle geçirdikleri

zamanın dikkatlerini odaklama üzerinde olumsuz etkileri olabileceği şüphesinden bahsetmektedir ki bu durum çocukların çoğu zaman odaklanmayı gerektiren oyun becerisi gelişimlerini de etkileyeceği düşünebilir. Akıllı telefon kullanımı için de tablete benzer hatta bazı zamanlar (daha küçük olması ve her an çocuğun kendisinin olmasa bile ebeveynin yanında olması nedeniyle) onu geçen etkileri sahip olduğu tartışılmaktadır (Mok ve diğerleri, 2014).

Üstelik artık internet bağlantısının gittikçe sürekli hale geldiği akıllı telefon kullanımının, küçük çocukların uygun olmayan içeriklere erişimini de kolaylaştırdığı görülmektedir (Park ve Park, 2014). Gittikçe daha çok tablet ve akıllı telefonla etkileşim içinde olan küçük çocukların oyun becerisi gelişim düzeylerinin olumsuz etkilenmesi beklenir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır ki araştırmanın sonuçları da büyük oranda bu yöndedir. Kızıltaş ve Ertör (2018), bu cihazların kullanımının yaygınlaşmasının bir başka çok önemli olumsuzluğa dikkat çekmektedir. Yazarlar, çocukların, çoğu zaman oturarak ve neredeyse sadece el ve gözlerini kullanarak etkileşime girdikleri bu cihazların, aynı zamanda fiziksel gelişimlerine de ciddi zarar verdiğin belirtmektedir (Kızıltaş ve Ertör, 2018). Bu durumda, okul öncesi çocukların oyun becerisi gelişimlerini olumsuz etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir.

Son olarak, çocukların dil gelişim düzeylerinde oyunun önemi üzerinde durulacak olursa, Pehlivan (2005) ve Sheridan (2005) yaptıkları çalışmalarda çocukların özellikle diğer çocuklarla oyun oynayarak sözlü ifade becerilerini, kelime dağarcıklarını geliştirme, sorun çözme, tahminde bulunma ve en önemlisi kendini ifade edebilme becerilerini geliştirdikleri söylemektedir (Pehlivan, 2005; Sheridan, 2005). Çocukların, tablet, akıllı telefon ve televizyon gibi teknolojik cihazlarla geçirdikleri süre ve çoğu zaman tek taraflı etkileşim doğal olarak çocukların pek çok sosyal becerinin yanında dil gelişimini de olumsuz yönde etkileyecekleri öngörülebilir.

3.2.4. Çocukların Tablet ve Akıllı Telefonlar Oynama ve Televizyon İzleme Sürelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Yorumlar

Bu alt bölümde, araştırmaya katılan çocukların, ebeveynlerin algılarına göre tablet ve akıllı telefonla oynama ve televizyon izleme sürelerinin, çocuğun cinsiyetine, çocuğa ağırlıklı olarak bakan kişiye, bu kişilerin öğrenim durumuna ve bakıcının Türkçeye hâkimiyet düzeyine göre farklılaşmalar olup olmadığına ilişkin yorumlar özetlenmiştir.

Çocukların cinsiyetleri, anne ve babanın öğrenim durumu ve bakıcının Türkçe bilme düzeyleri tabletle oynamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Çocukların, bakımı ile ilgilenen kişiye bağlı olarak tabletle oynamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Çocuğun bakımından bakıcının sorumlu olduğu çocuklar, diğer çocuklardan daha çok tabletle oynamaktadır.

Çocukların tabletle oynama sayısının, bakıcının öğrenim durumuna göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bakıcısı ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklar, diğer çocuklardan daha çok tabletle oynamaktadır.

Çocukların cinsiyetleri, anne, baba ve bakıcının öğrenim durumu ve bakıcının Türkçe bilme düzeyleri, çocukların akıllı telefonla oynamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Çocukların, bakımı ile ilgilenen kişiye bağlı olarak tabletle oynamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Çocuğun bakımından bakıcının sorumlu olduğu çocuklar, diğer çocuklardan daha çok akıllı telefonla oynamaktadır.

Çocukların, cinsiyetleri, bakımı ile ilgilenen kişi, anne, baba ve bakıcının öğrenim durumu ve bakıcının Türkçe bilme düzeyleri, çocukların televizyon izleme sürelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Çocukların, tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin, annenin tutumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir deyişle, annenin tutumu, çocukların tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği süre bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Çocukların, tablet, telefonla ve televizyonla geçirdiği sürenin, babanın tutumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan analize göre, babanın tutumu değişkeni, sadece çocukların telefonla geçirdikleri süre bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Çocuğunu parka götüren ve çocuğu ile oyun oynayan babaların çocukları telefon ile daha kısa süre oynamaktadır.

Çocukların, tablet, telefon ve televizyonla geçirdiği sürenin, bakıcının tutumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çocukların, tabletle oynama süresi, okula gitme durumlarına göre farklı bulunmuştur. Okula gitmeyen çocukların tablet ve telefonla oyma ve televizyon izleme süreleri, okula giden çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

BÖLÜM 4. SONUÇ

Bu son bölümde, yapılan araştırmaya ilişkin özet, yargı ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Özet

Bu araştırmada, bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen veya yeni başlamış üç yaş (36-47 ay) çocukları ile üç aydan uzun süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna giden üç yaş (36-47 ay) çocukların tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon seyretme sürelerinin sosyal beceri gelişimi, oyun becerisi gelişimi ve dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma gurubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İlinde ikamet eden 71'i kız ve 82'i erkek toplam 153 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak, arştırmacı tarafından gelişitilen bir kişisel bilgi formu ile bir teknolojik aletler kullanım anket formu, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği veri toplama (ölçme) araçları kullanılmıştır (EK 1-5).

Çalışma grubuna yönelik olarak uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin tümü SPSS paket programına aktarılarak, $p<.05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş ve sonuçları buna göre değerlendirilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan çocukların dil gelişim düzeyleri (AGTE Dil-Bilişsel Bölümüne göre), %22,2'si normalaltı, %10,5'i geliştirilmeli, %27,5'i normal ve kalan %39,9'u normalüstü olarak bulunmuştur. Demografik özeliklere göre çocukların dil gelişim düzeylerindeki farklılaşmalara bakıldığında, en dikkat çekici sonuç, akıllı telefon ile oynayan çocukların dil gelişim düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olmasıdır. Bunun dışındaki sonuçların ilgili literatürle çoğunlukla benzer olduğu söylenebilir. Daha az süre televizyon izleyen, anne-babası lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanların, Türkçesi iyi bilen ve anadili Türkçe olan bakıcılara sahip olanların,

akıllı telefonu annesi ile birlikte oynayanların ve okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların dil gelişim düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerine ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde genel olarak literatür ile uyumlu bir durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Çocukların televizyon izleme sürelerine bağlı olarak, başlangıç ve akademik destek becerileri televizyonu daha çok izleyenler alayhine düşük çıksa da arkadaşlık, duygularını yönetme ve genel sosyal beceri gelişim düzeyleri farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu araştırmaya katılan çcoukların akıllı telefon kullanımlarının, sosyal beceri gelişim düzeyleri üzerinde etkili olmaması da, çocukların sosyal beceri gelişimlerinde teknolojinin tek başına açıklayıcı olmadığını göstermek bakımından dikkat çekicidir. Nitekim yine araştırmada ortaya çıkan, çocuğun bakımı ile birinci derecede ilgilenen kişinin kim olduğu, anne-babanın öğrenim durumları ve okula gitme durumunun sosyal beceri gelişim düzeylerinde oldukça etkili olduklarının görülmesi bu kanıyı güçlendirmektedir. Bu arştırmada, tabletle oynayan çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin, tabletle oynamayan çocuklara göre daha düşük olması ise literatürde bahsedilen zararları teyit eder görünmektedir.

Ebeveyn algılarına göre araştırmaya katılan çocukların, oyun gelişim düzeyleri çok yüksek olmasa da olumlu düzeydedir. Ebeveynlerin, olumsuz oyun gelişim özellikleri olarak oyun bozma ve oyundan kopmaya ilişkin algılarının düşük düzeyde olması da bu çerçevede tutarlı gözükmektedir. Çeşitli demografik özelliklere göre çocukların oyun gelişim düzeyleri bir arada değerlendirildiğinde; tablet ve akıllı telefonla oynamayan, anne-baba eğitimi yüksek olan, uykuya geçerken tabletle oynamayan, tableti elinden alındığında önemsemeyen ve okula giden çocukların oyun becerisi gelişim düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Burada özellikle tablet ve akıllı telefon ile ilgili sonuçlar (tabletle oynama ve tableti elinden alındığında gösterilen tepki de dahil) teknoloji ve internetin etkisini de göstermesi bakımından önemlidir. Bu durumun, okul öncesi çocukların oyun becerisi gelişimlerini olumsuz etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir.

Son olarak, araştırmaya katılan çocukların, ebeveynlerin algılarına göre tablet ve akıllı telefonla oynama ve televizyon izleme sürelerinin, çocuğun cinsiyetine, çocuğa

ağırlıklı olarak bakan kişiye, bu kişilerin öğrenim durumuna ve bakıcının Türkçeye hâkimiyet düzeyine göre farklılaşmalar olup olmadığına bakıldığında;

- Çocuğun bakımından bakıcının sorumlu olduğu çocuklar, diğer çocuklardan daha çok tabletle oynadıkları,
- Bakıcısı ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklar, diğer çocuklardan daha çok tabletle oynadıkları,
- Çocuğun bakımından bakıcının sorumlu olduğu çocuklar, diğer çocuklardan daha çok akıllı telefonla oynadıkları,
- Çocuğunu parka götüren ve çocuğu ile oyun oynayan babaların çocuklarının telefon ile daha kısa süre oynadıkları,
- Okula gitmeyen çocukların tablet ve telefonla oyma ve televizyon izleme sürelerinin, okula giden çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2. Yargı

Bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen veya yeni başlamış üç yaş çocukları ile üç aydan uzun süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna giden üç yaş çocukların tablet kullanma, akıllı telefonla oynama, televizyon seyretme sürelerinin sosyal beceri gelişimi, oyun becerisi gelişimi ve dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada (akıllı telefon ile oynayan çocukların dil gelişim düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek çıkması dışında) çevresi ile gerçek dünyada iletişim kuran ve etkileşimde bulunan çocukların dil gelişim düzeylerinin daha yüksek olacağı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinde çocuğun bakımı ile birinci derecede ilgilenen kişinin kim olduğu, anne-babanın öğrenim durumları ve okula gitme durumunun sosyal beceri gelişim düzeylerinde oldukça etkili olduklarının görülmesi, çocukların yalnız başlarına ve çoğu zaman teknolojik aletlerle baş başa bırakılmalarındaki olumsuzluğu göz önüne sermektedir. Özellikle, tabletle oynayan çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinin, tabletle oynamayan çocuklara göre daha düşük olması ise literatürde bahsedilen zararları teyit eder görünmektedir.

Çeşitli demografik özelliklere göre çocukların oyun gelişim düzeylerinin incelenmesi sonucunda tablet ve akıllı telefonla oynamayan, anne-baba eğitimi yüksek olan, uykuya geçerken tabletle oynamayan, tableti elinden alındığında önemsemeyen ve okula giden çocukların oyun becerisi gelişim düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğunun bulunması, bir önceki sosyal beceri gelişim düzeylerindeki sorunlara paralellik göstermektedir. Ebveynlerin ve eğiticilerin, okul öncesi çocukların oyun becerisi gelişimlerini olumsuz etkileyen kontrolsüz teknolojik kullanımına karşı hassas olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

4.3. Öneriler

Uygulama Önerileri:

- Dil gelişimi bakımından, çocuğun özellikle annesi veya bakımından sorumlu olanın Türkçeyi iyi bilmesinin önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu da hem ebeveynlerin çocukları ile vakit geçirirken Türkçe kullanımına dikkat etmelerini akla getirken özellikle gittikçe yaygınlaşan anaokulu, kreş veya bakıcı tutmada diğer şeylerin yanında bakım verenlerin Türkçe bilgisi ve kullanımına gösterdiği özene de dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir.
- Çocukların televizyon izleme süresinin artması ile dil gelişim düzeylerinin düşmesi dikkate alındığında, ebeveynlerin çocukları ile daha çok vakit geçirmesi ve televizyon izleme sürelerini mutlaka kontrol altında tutmaları gerektiği anlaşılmaktadır.
- Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinde okul öncesi bir eğitim kurumuna gitmelerinin etkisi dikkat çekici olup, okula giden çocukların tüm sosyal beceri gelişim düzeylerinin okula gitmeyenlerden daha yüksek olmasından bahisle, çocukların okul öncesi kurumlara gitmesi teşvik edilebilir.
- Çocukların sosyal beceri gelişim düzeylerinde tabletle oynamalarının olumsuz etkisi tespit edildiğinden, ebeveynlerin, çocukların tabletle oynamalarını hem içerik hem de zaman açısından mutlaka kontrol etmeleri gerektiği söylenebilir.

- Çocukların oyun gelişim düzeyleri açısından, tablet ve akıllı telefonla oynamayan ve okula giden çocukların oyun becerisi gelişim düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğunun bulunmasından yola çıkarak, ebeveynlerin bu cihazların kullanılmasını (internet dahil) sınırlaması ve çocukları gerçek dünya ile daha çok etkileşime girebilecekleri ortamlara yönlendirilmelerinin faydalı olacağı görülmektedir.
- Sosyal beceri gelişiminde olduğu gibi, okul öncesi eğitim kurumlarına giden çcoukların oyun becerisi gelişimlerinin daha olumlu olmasından bahisle, çocukların bu kurumlara gitmesinin teşvik edilmesi hem fiziksel hem de oyun becerisi gelişimi bakımından önemlidir.

Araştırma Önerileri:

- Araştırmanın çalışma grubu dikkate alındığında daha büyük bir örneklemle çalışmanın, araştırma sonuçlarının geçerliğini karşılaştırmak bakımından faydalı olabilir.
- Çocukların dil becerisi, sosyal beceri gelişimi ve oyun becerisi gelişimlerinde okul öncesi eğitimin etkisi dikkate alındığında, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması bakımından, politika yapıcılara da katkı sağlayabileceği düşünülerek daha geniş çaplı bir araştırmanın faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- İnternet ve teknolojik cihazların kullanımının gittikçe daha yaygın ve tüm yaş gruplarından bireyleri kapsar hale geldiği düşünüldüğünde, araştırmaların daha çok ergen, genç ve yetişkinler üzerinde olduğu literatür taramalarında görüldüğünden, okul öncesi çocukları kapsayan ve bahsedilen teknolojilerin ne kadar yaygın kullanıldığı ve etkileri konusunda başka çalışmalara ihityaç olduğu düşünülmektedir.

EK'LER

4.4. EK 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Anne-Babalar,

Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı tarafından yapılan bu araştırma ile üç yaş çocuklarının tablet-bilgisayar, televizyon ve akıllı telefon kullanımları ile sosyal becerileri, oyun becerileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek veriler sadece bu çalışma için kullanılacak olup, başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Çalışmaya gösterdiğiniz ilgiden ve katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sorular

1-Annenin yaşı

1) 18-25 yaş arası ( ) **2)** 26-33 yaş arası ( ) **3)** 34-41 yaş arası ( )
4) 42 yaş ve üstü ( )

2-Annenin öğrenim durumu

1) İlkokul mezunu ( ) **2)** Ortaokul mezunu ( ) **3)** Lise mezunu ( )
4) Lisans mezunu ( ) **5)** Lisansüstü mezunu ( )

3-Babanın yaşı

1) 18-25 yaş arası ( ) **2)** 26-33 yaş arası ( ) **3)** 34-41 yaş arası ( )
4) 42-49 yaş arası ( ) **5)** 50 yaş ve üstü ( )

4-Babanın öğrenim durumu

1) İlkokul mezunu ( ) **2)** Ortaokul mezunu ( ) **3)** Lise mezunu ( )
4) Lisans mezunu ( ) **5)** Lisansüstü mezunu ( )

5-Bakıcının yaşı

1) 18-25 yaş arası ( ) **2)** 26-33 yaş arası ( ) **3)** 34-41 yaş arası ( )
4) 42-49 yaş arası ( ) **5)** 50 yaş ve üstü ( )

6-Bakıcının öğrenim durumu

1) İlkokul mezunu ( ) **2)** Ortaokul mezunu ( ) **3)** Lise mezunu ( )
4) Lisans mezunu ( ) **5)** Lisansüstü mezunu ( )

7-Bakıcı Türkçe biliyor mu?

1) Evet ( ) **2)** Hayır ( )

8-Bakıcının Türkçe düzeyi

1) Az ( ) **2)** Orta ( ) **3)** İyi düzeyde ( ) **4)** Ana dili ( )

Çocuğunuzun

9-Adı-soyadı:

10-Cinsiyeti: **1)** Kız ( ) **2)** Erkek ( )

11-Doğum tarihi: ...../...../.....

12-Çocuğunuzun bakımı ile gün içinde kim ilgileniyor?

1) Bakıcı ( ) **2)** Anne ( ) **3)** Bir akraba ( )

4) Bakıcı ağırlıklı anne ( ) **5)** Akraba ağırlıklı anne ( )

6) Anne ağırlıklı bakıcı ( ) **7)** Anne ağırlıklı akraba ( )

8) Bakıcı ağırlıklı anne ve akraba ( ) **9)** Diğer .....

13-Anne çocukla günde ortalama kaç dakika / saat ilgileniyor? .....

14-Bakıcı çocukla günde ortalama kaç dakika / saat ilgileniyor? .....

15-Baba çocukla günde ortalama kaç dakika / saat ilgileniyor? .....

16-Baba gün içerisinde çocuk ile birlikte neler yapıyor?

17-Anne gün içerisinde çocuk ile birlikte neler yapıyor?

18-Bakıcı gün içerisinde çocuk ile birlikte neler yapıyor?

19-Çocuğunuz bir okul öncesi eğitim kurumuna gidiyor mu?

1) Evet ( ) **2)** Hayır ( )

20-Çocuğunuz ne kadar zamandır bir okul öncesi eğitim kurumuna gidiyor?

1) 1-3 ay ( ) **2)** 4-6 ay ( ) **3)** 7-9 ay ( ) **4)** 10-12 ay ( )

5) Bir yıldan fazla ( )

4.5. EK 2. Teknolojik Aletler Kullanım Anket Formu

TEKNOLOJİK ALETLER KULLANIM ANKET FORMU

1-Çocuğunuz **tablet** ile oynuyor mu?

1) Evet ( ) **2)** Hayır ( )

Bu soruyu 'evet' olarak yanıtlayanlar lütfen 2-3-4 ve 5. soruları yanıtlayınız.

2-Çocuğunuzun gün içerisinde tablet ile ***ortalama*** oynama süresi ne kadardır? ……. dakika ya da saat.

3-Çocuğunuz ***genellikle*** kiminle birlikte tablette oyun oynuyor?

1) Tek başına ( ) **2)** Anne ile ( ) **3)** Baba ile ( )

4) Kardeş ile ( ) **5)** Bakıcı ile ( ) **6)** Diğer …….....

4-Çocuğunuz ***daha çok*** ne zaman tablet ile oynuyor?

1) Yemek yerken ( ) **2)** Uykuya geçerken ( ) **3)** Anne iş yaparken ( )

4) Her zaman ( ) **5)** Diğer …….....

5-Tableti kapattığınızda / elinden aldığınızda çocuğunuz ***genellikle*** nasıl tepki gösteriyor?

1) Önemsemez ( ) **2)** Ağlar ( ) **3)** Öfke nöbetine girer ( )

4) Sözel olarak tekrar açılmasını ister ( ) **5)** Başka bir şey ile oyalanır ( )

6) Kendine zarar verir ( ) **7)** Etrafına zarar verir ( )

6-Çocuğunuz **akıllı telefon** ile oynuyor mu?

1) Evet ( ) **2)** Hayır ( )

Bu soruyu 'evet' olarak yanıtlayanlar lütfen 7-8-9 ve 10. soruları yanıtlayınız.

7-Çocuğunuzun gün içerisinde akıllı telefon ile ***ortalama*** oynama süresi ne kadardır? ……. dakika ya da saat.

8-Çocuğunuz ***genellikle*** kiminle birlikte akıllı telefonda oynuyor?

1) Tek başına ( ) **2)** Anne ile ( ) **3)** Baba ile ( )

4) Kardeş ile ( ) **5)** Bakıcı ile ( ) **6)** Diğer …….....

9-Çocuğunuz ***daha çok*** ne zaman akıllı telefon ile oynuyor?

1) Yemek yerken ( ) **2)** Uykuya geçerken ( ) **3)** Anne iş yaparken ( )

4) Her zaman ( ) **5)** Diğer …….....

10-Akıllı telefonu kapattığınızda / elinden aldığınızda çocuğunuz ***genellikle*** nasıl tepki gösteriyor?

1) Önemsemez ( ) **2)** Ağlar ( ) **3)** Öfke nöbetine girer ( )

4) Sözel olarak tekrar açılmasını ister ( ) **5)** Başka bir şey ile oyalanır ( )

6) Kendine zarar verir ( ) **7)** Etrafına zarar verir ( )

11-Çocuğunuz **televizyon** seyrediyor mu?

1) Evet ( ) **2)** Hayır ( )

Bu soruyu 'evet' olarak yanıtlayanlar lütfen 12-13-14 ve 15. soruları yanıtlayınız.

12-Çocuğunuzun gün içerisinde ***ortalama*** televizyon izleme süresi ne kadardır? ……. dakika ya da saat.

13-Çocuğunuz ***genellikle*** kiminle birlikte televizyon seyrediyor?

1) Tek başına ( ) **2)** Anne ile ( ) **3)** Baba ile ( )

4) Kardeş ile ( ) **5)** Bakıcı ile ( ) **6)** Diğer ……..

14-Çocuğunuz ***daha çok*** ne zaman televizyon seyrediyor?

1) Yemek yerken ( ) **2)** Uykuya geçerken ( ) **3)** Anne iş yaparken ( )

4) Her zaman ( ) **5)** Diğer …….....

15-Televizyonu kapattığınızda ya da seyrettirmediğinizde çocuğunuz ***genellikle*** nasıl tepki gösteriyor?

1) Önemsemez ( ) **2)** Ağlar ( ) **3)** Öfke nöbetine girer ( )

4) Sözel olarak tekrar açılmasını ister ( ) **5)** Başka bir şey ile oyalanır ( )

6) Kendine zarar verir ( ) **7)** Etrafına zarar verir ( )

16-Tablet, akıllı telefon ve/veya televizyonu kapattığınızda/engellediğinizde çocuğunuz ağlar, öfke nöbetine girer, kendine ya da etrafına zarar verirse **bakıcısı** nasıl tepki veriyor / ne yapıyor?

17-Tablet, akıllı telefon ve/veya televizyonu kapattığınızda/engellediğinizde çocuğunuz ağlar, öfke nöbetine girer, kendine ya da etrafına zarar verirse **anne** nasıl tepki veriyor / ne yapıyor?

18-Tablet, akıllı telefon ve/veya televizyonu kapattığınızda/engellediğinizde çocuğunuz ağlar, öfke nöbetine girer, kendine ya da etrafına zarar verirse **baba** nasıl tepki veriyor / ne yapıyor?

KAYNAKÇA

Aamodt, S. ve Wang, S. (2011). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz* (Çevirmen: Cem Duran). İstanbul: İndigo Kitap.

Acarlar, F. (2005). Türkçe edinimindeki gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 61-74.

Acun - Kapıkıran, N., İvrendi, B. A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.

Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ainsworth, M. D., vd. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Erlbaum. doi.org/10.1002/1097-0355(198021)1:1<68::AID-IMHJ2280010110>3.0.CO;2-3

Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2) 53-68.

Akçay, D. ve Özbece, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi, 12*(2), 66-71.

Akkök, F. (1996-b). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, anne-baba el kitabı*. Ankara: Meb Yayınları.

Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı* (4. Basım). İstanbul: Özgür yayınları.

Akkuş, S., Yılmazer, Y., Şahinöz, A., ve Sucaklı, İ. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(2), 351-360.

Aksaçlıoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 21*(1), 3-28.

Aksan, D. (1998). *Anabilim konuları ve türkçe'nin anabilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2003*). Dil, şu büyülü düzen*. Ankara: Bilgi yayınevi.

Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Pegem A Yayınları.

Alpöğe, G. (1991). *Çocuk ve dil*. İstanbul: Yapı-Kredi Yayınları.

Altıkok, F. (1971). Çocukta dilin oluşumu ve gelişimi. *A.Ü. Eğtim Fakültesi Dergisi*, 115-132.

Altınkılıç, Z. (2014). Televizyon izlemenin 1-6 yaş çocuk sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik annelerin tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, *4*(3), 186-194.

Amerıcan Academy of Pediatrics (2001). Children, adolescents, and television, *Pediatrics, 107* (2):423–426. Erişim adresi: pediatrics.aappublications.org/content/107/2/423

Aral N, ve Aktaş Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 99-105.

Aral, N., Kandır, A. ve Yağar, C. (2001). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Yapa Yayınları.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2003). *Okul öncesi eğitim 1* (2. baskı). İstanbul: Yapa Yayınları.

Arı, M. (2003). *Türkiye'de erken çocuklu eğitimi ve kalitenin önemi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Arslan, A. (1999). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yay.

Asıl, S. (2016). Çocukların Tüketim Algısının Resimlere Yansımaları. *Journal of Research In Education And Society. 3*(1), ss.164-185.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aşıcı, M. (2003). *Çocuğum okuryazar oluyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ataman, A. (2003). *Gelişim kuramlar ve kavramlar. gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi. (3. Basım).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Aydın A. (2010) *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim (13. Baskı).* Ankara: Pegem Yayınları.

Babaoğlu K, ve Hatun Ş. (2002). *Çocukluk çağında obezite*. Erişim adresi: http://www.ttb.org.tr/STED/sted0102/obezite.pdf.

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (4), 679-700.

Bağlı, M. T. (1993). Oyun bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 137-169.

Bağlı, M. T. (2003). Televizyona karşı anababa aracılığı: kısıtlayıcı aracılığın biçimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1), 129-149.

Bağlı, M. T. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137-169.

Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius Yayınları.

Bowlby, J. (2012). *Bağlanma*. (Çeviren: Tuğrul Veli Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Bretherton, I. (2003). *Mary Ainsworth: Insightful Observer And Courages Theoritician*. To Appear in G. A. Kimble and M. Werheimer (Editörler), Portraits Of Pineers In Psychology (vol. 5). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Erişim Adresi: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/pdf/mda_inge.pdf.

Barın, E. (2010). *Türk dilbilgisi: ses bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.

Başal, H. A. (1998). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Başal, H. A. (2003). *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Batmaz, V. ve Aksoy, A. (1995). *Türkiye'de televizyon ve aile (1. Baskı).* Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınevi.

Baumgarten, M. (2003). Kids and the internet: a developmental summary. *Computers in Entertainment (CIE), 1*(1), 2. Erişim Adresi: https://dl.acm.org/citation.cfm?id=950584

Bayhan, P. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Baykoç, N. D. (1992). *Oyun kitabı.* İstanbul: Esin Yayınevi.

Bayram, S. (2006). *İlköğretimde materyal kullanımı*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Bergen, D. (2001). Technology in the classroom: learning in the robotic world: active or reactive. *Childhood Education, 78*(1), 249–250. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/237282675_Play_and_Brain_Development_as_ComplementaryNonlinear_Dynamic_ChaoticComplex_Systems/citation/download

Bergen, D. (2008). New technologıes in early chıldhood. *Contemporary perspectives on science and technology in early childhood education*, 87.

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

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim yöntem ve teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, M. (2017). Bedensel ve devinsel gelişim. *Pegem Atıf İndeksi*, 57-81.

Blades, M. ve Smith, P.K. (2003). *Understanding children's development*. Oxford England : Basıc Psychology.

Bloom, L. L. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons. Erişim Adresi: www.icdl.com

Brett, A. (2006). Ask mr. dad. *Hamilton Journal News*, A9. Erişim Adresi: https://www.journal-news.com/news/archive/

Buzzi, M. (2011). What are your children watching on youtube?. *In International Conference on Advances in New Technologies, Interactive Interfaces, and Communicability* (pp. 243-252). Springer, Berlin, Heidelberg. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/262250407_What_Are_Your_Children_Watching_on_YouTube

Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 31-44.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem.

Can, G. (2011). *Gelişimin doğası. erken çocukluk döneminde gelişim-ı.* (Ed: E. Ceyhan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive–behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18: 553–575.

Carr, M. (2000). Technological affordances, social practice and learning narratives in an early childhood setting. *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 61–79.

Carver, C. ve Scheier, M. (1998). Perspectives on psychology, *Development Psychology* Cambridge University Press, 281-282.

Casale, S., Tella, L. ve Fiorovanti, G. (2013). Preference for online social interactions among young people: direct and indirect effects of emotional intelligence. *Pers Indiv Differ, 54*(4): 524-529.

Centers for Disease Control and Prevention. (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. *Journal of School Health, (67)*6, 202-219.

Cesur, S. ve Paker, O. (2008). Televizyon ve çocuk: çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi; 6*(19):106-125.

Ceyhan, E. ve Ceyhan, A. A. (2011). *Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve İnternet kullanımının gelişimsel sonuçları*. A. Kuzu (Ed.), Bilgisayar II (165-188). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Chen, J.L. ve Kennedy, C. (2005). Cultural variations in children's coping behaviour, television viewing time and family functioning. *International Nursing Review. 52*(3), 186- 195. Doi: 10.1111/ J.1466-7657.2005.00419.x

Cole, L. ve Morgan, J. B. (1985). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Cordes, C. ve Miller, E. (2000). *Fool's gold: a critical look at computers in childhood*. Erişim Adresi: http://waste.informatik.hu-berlin.de/diplom/DieGelbeKurbel/pdf/foolsgold.pdf

Couse, L. J. ve Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of research on technology in education, 43*(1), 75-96.

Cowie, H. (2003). *Understanding children's development*. Oxford: Basic Psycholog.

Cowie, H., Smith, P.K. ve Blades, M. (2003) *Understanding Children's Development.* Oxford: Basic Psychology.

Cömert, I.T. ve Kayıran, S.M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi, 10*(4), 166-170.

Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(2), 1211-122.

Çavuş, Z.S. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarının ağız ve diş sağlığına aile tutumlarının ve beslenme alışkanlıklarının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, SBE, Bolu.

Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çöteli, S. (2017). Okul çağı çocuklarının (6-12 yaş) internet ile ilişki düzeyleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences (JoCReSS), 7*(3), 57-66.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bahar Dergisi,* 37, 155-174.

Dale, P. S. (1976). *Language development –structure and function*. USA: Edition, Rinehart and Winston.

Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. ve Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect, 25,* 13-31.

DeGaetano, G. (2007). *Medya çağında iyi anne baba olmak.* Ankara: Nobel yayınları.

Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Anadili olarak türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 176-192.

Dewey, C. (2013, Feb 6). Kids are three clicks away from adult content on YouTube, study says. *Washington Post*. Erişim Adresi: http://articles.washingtonpost.com/2013-02- 06/business/36937189_1_videos-youtube-adult-content

Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.

Diken, İ. H. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*, Pegem.

Dönmez, N. (2000). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Dönmez, N. B. (2000). *Okulöncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Tuş, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39: 160-172.

Eder, R. ve Mangelsdorf, S. (1997). *The emotional basis of earlypersonality development: Implications for the seif concept*, London: Handbook of Personality Psychology.

Ekmekçi, F. Ö. (1982). Acquisition of verbal inflections in Turkish. *O.D.T.Ü Journal of Human Sciences*, 227-241.

Emine, A., Acar, İ.H. ve Aral, N. (2016). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ebeveyn formunun (pipps-p) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 31-52.

Engin, M.A. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 85-103.

Ergin, M. (1986). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Ertürk, Y.D. Anne, baba, öğretmen ve medya çalışanları için, çocukluk çağı gelişim dönemlerine göre medya kullanımı. I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. Erişim Adresi: http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/docs/kongre_yayinlari/13_cocukhaklarivemedyaelkitabi.pdf#page=51. 16 Ekim 2013.

Eslinger, P. J., Biddle, K. R. ve Grattan, L. M. (1997). *Cognitive and social development in children with prefrontal cortex lesions*. Paul H Brookes Publishing.

Esra, Ö. ve Diğerleri (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115.

Fein, G. (1981) Pretend play in childhood:an integrative review. *Child Devolepment*, 52: 1095-1118. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/240187934_Pretend_Play_in_Childhood_An_Integrative_Review

Flavell, John H., Miller, P. ve Miller, S. (2002) *Cognitive Development (4th Edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Fonagy, P. (1999). Transgenerational consistencies of attachment: a new theory. paper to the development and psychoanalitic discussion group, *American Psychoanalytic Association Meeting*, Washington DC. Erişim Adresi: http://www.psychematters.com/papers/fonagy2.htm.

Fromberg, D. P. ve Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings (2nd ed.)*. New York: Routledge.

Genc, Z. (2014). Parents' perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 55-60.

Goldstein H., Kaczmarek, L. A. ve English, K. M. (2002). *Promoting social communication: children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Göçen, G. (2011). *Televizyonun konuşma eğitimine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesti Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Özel Yayın.

Gövsa, İ.A. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları

Greenfield, P. M. ve Subrahmanyam, K. (2003). Online discourse in a teen chatroom: New codes and new modes of coherence in a visual medium. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 713,725-735.

Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disordes: where we've been, where we are and where we should go. *Education and Treatment of Children, 20*(3), 233-250.

Griffiths, M. (1999). Internet addiction: fact or fiction? *The Psychologist, 12*(5): 246-250. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/429664/Griffiths_M.D._1999_._Internet_addiction_Fact_or_fiction_The_Psychologist_Bulletin_of_the_British_Psychological_Society_12_246-250

GS., M. (1998). *Early childhood education*. New Jersey: Upper Saddle River. Erişim Adresi: https://catalogue.pearsoned.co.uk/preface/0132286211.pdf

Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitimine yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gülsoy, T. (2009). *Etkileşimli medya ve pazarlama terimler sözlüğü, editör: L. Baruh, ve M. Yüksel, değişen iletişim ortamında etkileşimli pazarlama*. İstanbul: Doğan Kitap.

Günay, D. V. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual.

Günce, G. (1995). Jean Piaget ve temel kuramsal fikirleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.19-32.

Haugland, S. W. ve Wright, J. L. (1997).*Young children and technology: a world of discovery*. New York: Allyn & Bacon. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Susan_Mckenney/publication/220495975_Technology_and_young_children_How_4-7_year_olds_perceive_their_own_use_of_computers/links/5aacd87b458515ecebe6533b/Technology-and-young-children-How-4-7-year-olds-perceive-their-own-use-of-computers.pdf

Hay, D. F., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 84-108. Erişim Adresi: http://psych.cf.ac.uk/home2/hay/hay2004.pdf

Hazan, C. ve Shaver, P.R. (2000). Bağlanma: Yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve. (Çev: A. Dönmez). *Türk Psikoloji Bülteni*; *6* (16-17): 29-50.

Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tubitay Yayınları.

Herrlitz, W. (1983). *Modern lengustiğe giriş*. İzmir: E.Ü.E.F. Yayını.

Herron, R. E. ve Sutton-Smith, B. (1971). *Child's play*. NY: John Wiley& Sons, Inc.

Holloway, D., Green, L. ve Brady, D. (2013, July 3-5).*0-8: Young children's Internet use*. Paper presented at the Australian & New Zealand Communication Association Conference, Fremantle, Australia.

Holloway, D., Green, L. ve Livingstone, S. (2013). Zero to eight: Young children and their internet use. http://articles.washingtonpost.com/2013-02-06/business/36937189_1_videos-youtube-adult-content

Horzum, M. B. ve Çakır, Ö. (2012, February). *Structural equation modelling in readiness, willingness and anxiety of secondary school students about the distance learning*. Paper presented at the Cyprus International Conference on Educational Research Cy-Icer 2012, Middle East Technical University Northern Cyprus Campus, Northern Cyprus.

Howes, C. a.-L.-L. (1999). *Child psychology: a handboook of comtemporary issues*. USA: Psychology Press Taylor and Francis Group.

Hukle, D. R. L. (2009). *An evaluation of readiness ractors for online education* (Unpublished doctoral dissertation). Mississippi State University, Mississippi.

İrkin, AÇ. *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri*. Erişim Adresi: http://www.rtuk. org.tr/upload/ut/6.pdf.

İzbul, Y. (1981). Dilin evreleri ve konuşmaya dayalı bildirişimin evremi: hockett'in görüşü üzerine bir değerlendirme. *H. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 76-100.

Jersild, A. T. (1979). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: A. Ü. E. F. Yayını.

Jobling, A., Virji-Babul, N. ve Nichols, D. (2006). Children with down syndrome: discovering the joy of movement. *The Journal Of Physical Education, 77* (6) 34.

Johnson, G. M. (2006). Internet use and cognitive development: a theoretical framework. *E-Learning, 4*, 565-573

Johnson, G. M. ve Puplampu, P. (2008). A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34, 19-28.

Jordon, T. E. (1980). development in the preschool years (birth to age five). New York: Academic Press Inc.

Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim online dergisi 9*(1), 203-212.

Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik özyeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Çemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar (çok amaçlı eğitim modeli)*. İstanbul: Ya-pa.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.

Kalkan, S. (2008). *Televizyon yayınlarındaki zararlı içerikten küçüğün korunması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo, Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, Ankara.

Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! the challenges and opportunities of social media. *Business Horizons* 53, 59–68.

Karaca, Y., Pekyaman, A. ve Güney H. (2007). Ebeveynlerin televizyon reklam içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkilerini etik açıdan algılamalarına yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9: 233-250.

Karacan, E. (2000). *Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 263-268.

Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel.

Karen, R. (1990). Becoming attached. *The Atlantic Monthly*, Erişim Adresi: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/karen.pdf

Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.

Kaşıkçı, D. N., Çağıltay, K. ve Karakuş, T. (2014). Türkiye ve avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 230-243.

Kaufman, J. (2013). Touch-screen technology and children. Erişim Adresi: http://www. webchild. com. au/read/viewpoints/touchscreen-technology-and-children.

Kaya, A. (2017). Eğitim psikolojisi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-545.

Kılınç, B. ve Kılınç, E. P. (2014). Yeni medya ortamında çocuk birey: yeni iletişim teknolojileri ve medya pedagojisinin önemi. *Akdeniz Iletisim Dergisi*, 9-23.

Kıran, A. ve Kıran, Z. (2002). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kızıltaş, E. ve Ertör, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların akıllı telefon kullanımı ile ilgili aile görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 1-18.

Kiper, K. Z. (1962). Gramer öğretiminde metot dolayısıyla. *Türk Dili* XI, 368-369.

Kittinger R, Correia CJ. ve Irons JG. (2012). Relationship between facebook use and problematic Internet use among college students. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking, 15*(6): 324-327.

Kocaman, A. ve Osam, N. (2000). *Uygulamalı dilbilim – yabancı dil öğretimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Hitit Basım ve Yayın.

Kolvin, I. ve Fundudis, T. (1981). Elective mute children: psychological development and background factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*(3), 219-232. Erişim Adresi: doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00548.x

Kuss DJ, Griffiths MD. ve Binder JF. (2013). Internet addiction in students: prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior; 29*(3): pp.959-966

Kuzu A, Odabaşı F, Erişti SD, Kabakçı I, Kurt AA, Akbulut Y, Dursun ÖÖ, Kıyıcı M. ve Şendağ S. (2008). *İnternet kullanımı ve aile*. Ankara: T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Bilim Serisi: 133.

Küçüködük, C. (2015). 3-5 *yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin*

ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Leung L. ve Lee P.S.N. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media & Society 14*(1): 117-136

Levent, F. (2013). Çocuk ve medya hareketi için görüşler. Erişim Adresi: http://www.cocukvemedyahareketi.org/tr/yetiskin/cocuk-ve-medya-hareketi-icin gorusler. 11 Kasım 2013.

Li, X. ve Atkins, M. S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics*, 113, 1715-1722.

Linebarger, D. L. ve Walker, D., (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist, 48*(5), 624-645.

Livingstone, S. ve Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581-599.

Locke, J. (1992). *İnsan anlığı üzerine bir deneme* (V.Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Lydia P. ve Joanna M. (2013). Seven myths about young childrenand technology. *Childhood Education, 89*(1): 27-33.

Marshall, B. J. (1974). *Anadili Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayını.

Matheson, D.M., Killen J.D., Wang, Y., Varady, A. ve Robinson, T.N. (2004). Children's food consumption during television viewing. *American Journal of Clinical Nutrition*, 79: 1088-1094.

McCarick, K. ve Xiaoming, L. (2007). Burried treasure:the impact of computer use on young childrens'social, cognitive, language development and motivation. *AACE Journal, 15*(1),73-95

Mecz, I. T. (1998). *Anlambilim*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Meece, D. (1996). Resident father child involvement: associations with young children's social devopment and kindergarten readiness in the ECLS-B. *Father Child İnteraction*, Page I1.

Melendez, W. R., Beck, V. ve Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education.* USA: Delmar Thomson Learning.

Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social and amotional assesment of children and adolescents*. London: Lawrence Erlbraum Associates, Publishers.

Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D.D. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62-70.

Miller, E. (2005). Fighting technology for toddlers. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 71*(3), 55-58.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mok, J. Y., Choi, S. W., Kim, D. J., Choi, J. S., Lee, J., Ahn, H. ve Song, W. Y. (2014). Latent class analysis on internet and smartphone addiction in college students. *Neuropsychiatric Disease And Treatment*, 10: 817-828.

Molitor, F. ve Hirsch, K.W. (1994). Children's toleration of real-life aggression after exposure to media violence: A replication of the Drabman and Thomas studies. *Children Study Journal*, 24: 191-207.

Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-14.

Morrısong, S. (2007). *Early childhood education today* (10th ed.), Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall

Muslu, G. K. ve Bolışık, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. TAF *Preventive Medicine Bulletin, 8*(5), 445-450.

Mutlu, A. ve Kara, Ö. K. (2017). Büyüme ve gelişim. *Pegem Atıf İndeksi*, 2-24.

Newman, M. (1999, May). Interactive Barney: Good or evil? www.Post-gazette.com/businessnews/199052barney:1asp.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137-169.

Nimbalkar, N. (2011). John Locke on personal identity. Mens sana monographs, 9(1), 268.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Okuturlar, M. H. (1966). Çocuk dilinin gelişimi. *Pedagoji Cemiyeti Dergisi*, 516-526.

Oliver M, Schofield G. ve Kolt G. (2007). Physical activity in preschoolers: understanding prevalence and measurement issues. *Sports Med. 37*(12), 1045–70.

Oravec, J. A. (2000). Internet and computer technology hazards: perspectives for family counselling. *British Journal of Guidance & Counselling, 28*(3), 309-324.

Orleans, M. ve Laney, M. C. (2000). Children's computer use in the home: Isolation or sociation. *Social Science Computer Review, 18*(1), 56-72.

Önalan, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 39-58.

Öngen, D. (1991). *Okul öncesi çağdaki çocukların oyun konusundaki toplumsal- bilişsel davranış örüntüleri ile oyun materyalleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.

Öymen, M. R. (1966). Dil ve düşüncede anadili ve yabancı dil. *Pedagoji Cemiyeti Dergisi*, 529-538.

Özbaydar, S. (1970). 12-24 ay arasında dil gelişmesi. *İ.Ü. Tecrübi Psikoloji Çalışmaları, 8*(8).

Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 100-111.

Yılmaztekin, E. Ö. ve Olgan, R. (2013). Eğilimler ve konular: okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ondokuzmayis University Journal of Education, 32*(2), 421-440.

Özyürek, A., Begde, Z. ve Özkan, İ. (2013). Okul öncesi dönem çocukların beslenmesi konusunda ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(4), 130-144.

Pallant, J. (2005). SPSS Survival Manual. Allen & Unwin. Australia.

Park, C. ve 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.

Parker, J. G. ve Gottman, J. M. (1989). *Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence*. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development, (95-131). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Perren, S. ve Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bullyvictims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45- 57.

Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınları.

Plowman, L., McPake, J. ve Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, *24*(1), 63-74.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Raheja UK, Fuchs D, Giegling I, Brenner LA, Rowner SF, Mohyuddin I, Weghuber D, Magge H. ve Rujescu D. (2015). In psychiatrically healthy individuals, overweight women but not men have lower tryptophan levels. *Pteridines*, 26:79–84. doi:10.1515/pterid-2015-0002.

Reite, M., ve Capitanio, J. P. (1985). On the nature of social separation and attachment. (Edited by: Martin Reite & Tiffany Field). *The Psychobiology of Attachment and Separation*. Orlando: Academic Press, 223–255.

Rathus, S. A. (2013). *Childhood and adolescence: Voyages in development*. UK: Cengage Learning.

Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report*, *16*(3), 3-19.

Roedder L. D.,Sternthal, B. ve Calder, J. B. (1983). Attidude – behavior consistency in children's responsesto television advertising. *Journal Of Marketing Research*, 20: 337 – 349.

Rubın, H.K., Feın, G. ve Vandenberg, B. (1983). *Play*. In E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology (Vol. 4, 693–774), New York: Wiley.

Ruppert, F. (2014). *Travma, bağlanma ve aile konstelasyonları ruhun yaralarını anlamak ve iyileştirmek*. (Çeviren: Fatma Zengin). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Sağır, M. (2002). *Türkçe dilbilgisi öğrenimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 281-288.

Samaniego, C.M. ve Pascal, A.C. (2007). The teaching and learning of values through television. *Review of Education, 53*, 5-21. doi: 10.1007/s11159-006-9028-6

Sandström, C. I. (1971). *Çocuk ve gençlik psikolojisi*. İstanbul: Ü. U. E. F. Yayınları.

Santrock, J. W. (1998). *Child development*. New York: McGraw-Hill Companies.

Sapsağlam, Ö. (2018). Social media awareness and usage in preschool children, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, *9*(31), 728-746.

Saracho O. N. ve Spodekb. (2008). *A future research agenda for earlychildhood science and technology*, In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.) Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education(pp. 167-181). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Saussure, F. D. (1985). *Genel dilbilim dersler*. New York: Birey ve Toplum Yayınları.

Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, *22* (1-2), 7-66.

Schore, A.N. (2005). Gelişimsel nörobiyoloji ve bağlanma kuramı.Atölye Çalışmaları Metinleri. *Psikoterapi Enstitüsü*. Erişim Adresi: www.psikoterapi.com/kitapsayfalari/gelisimselnorobiyolojivebaglanma_metin.pdf

Schore, A. N. (2012). *Duygulanımın düzenlenmesi ve kendiliğin onarımı*. (Çeviren: Öznur Karakaş). İstanbul: Özak Yayınevi.

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi* (19. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve eğitim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Shaffer, H. (1990). *Making decisions about children*. Oxford: Blackwell Publishers

Sheridan, M. D. (2005). *Play in early childhood*. London And New York: Routledge. Erişim Adresi: https://epdf.tips/queue/play-in-early-childhood-from-birth-to-six-years-3rd-edition.html

Shields, M.K. ve Behrman, R.E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. *The Future of Children, 10*(2), 4–30.

Smith, C. R. (2002). Click on me! An example of how a toddler used technology in play. *Journal of Early Childhood Literacy, 2*(1), 5–20.

Soysal A., Bodur, Ş., İşeri, E. ve Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma Sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*; 8: 88-99.

Srivastava, N. (2005). *Educational Psychology*, Global Media.

Stanley, M. (2010). *Çocuk ve beceri*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.

Summers, P., DeSollar, A. ve Leathers, H. (2013). *Toddlers on technology: A parents' guide*. AuthorHouse.

Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin türk örneklemi

üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi, 14* (43), 35-62.

Sümer, N., (2006a). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması. Türk Psikoloji Dergisi; *21*(57): 1-22.

Swindells, D. ve Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play. *Australian Occupational Therapy Journal, 53,* 314-324.

Şahin, N. (1978). *Dil ve zihin işleyişinin etkileşimi*. Ankara: TTK Yayını.

Şahin, G. ve Arı, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslar arası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5): 1-12.

Şahinkaya, R. (2008). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Şişman, M. (2017). Eğitim bilimine giriş. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-351.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Okul öncesi eğitim programı*. Erişim Adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf

Tandaçgüneş N. (2003). *Çocuğun kültürel yabancılaşmasında televizyonun rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilimdalı, İstanbul.

Çanakkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2009). *Televizyon ve internetin aile içi etkileşime etkileri*. Erişim Adresi: http:_//www._canakkalem.gov.t r/soylesi/tv siddet ve aile ici iletisim.ppt.

Temizyürek, F., Gürel, Z. ve Şahbaz, N. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.

Thomas, R. M., Warner, N. ve Foster, J. (2000). *Comparing theories of child development*. California California: Wadsworth.

Tokgöz O. *Televizyon reklamlarının anne-çocuk ikilisine etkileri*. Erişim Adresi: http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/116.pdf.

Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tombul, I. (2006). *Kültürel yozlaşmanın göstergesi olarak televizyonda dilin kullanımı: televizyon sunucuları örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon Anabilim Dalı, İzmir.

Tsao, L. (2002). How much do we know about the ımportance of play in child development. *Childhood Education,4* (78) s. 230-233.

Tucker P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: a systematic review. *Early Childhood Res Q. 23*(4), 547–58.

Turgut, M. F., Baker, D., Cunningham, R. ve Piburn, M. (1997). *İlköğretim fen öğretimi*. YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Ankara.

Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*; *19*(1): 24-39.

Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ural, O., Güven G., Sezer, T., Azkeskin K.E. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, Ek 2 Bildiri., Ankara.

Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Amini, F. ve Tagay, Ö. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk algısı (Türkiye ve Afganistan Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(34), 1-22.

Ünver, G. (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Valkenburg, P. M. (2004). *Children's responses to the screen: A media psychological approach*. UK: Routledge. Erişim Adresi: https://epdf.tips/childrens-responses-to-the-screen-a-media-psychological-approach-leas-communicat.html

Valkenburg, P.M. ve Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science, 18*(1), 1-5.

Vandewater E. ve Lee S. (2009). Measuring children's media use in the digital age: issues and challenges. *Behav Sci.*, 52: 1152–1176.

Vandewater EA, Rideout VJ, Wartella EA, Huang X, Lee JH. ve Shim MS (2007). Digital childhood: electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics, 119* (5), 1006-1015.

Vural, E.D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Waters, T. (2004). Learning to love: from your mother's arms to your lover's arms. *Voice of the University of Toronto*, 30, (19).

Weaver, B. ve Barbour, N. (1992). Mediation of children's televiewing. *Families in Society, 73*(4), 236-242.

Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223-247.

Wong, S. M., Wang, Z. ve Cheng, D. (2011). A play-based curriculum: Hong Kong children's perception of play and non-play. *The International Journal of Learning, 17*(10), 165-180.

Woodward, D. R., Cumming, F.J., Ball, P.J., Williams, H.M., Hornsby, H., and Boon, A. (1997). Does television affect teenagers' food choices. *Journal of Human Nutrition and Dietetics, 10*(4), 229-235. Doi: 10,1046 / j.1365-277X.1997.00057.x

Yang SC. ve Tung CJ. (2007). Comparison of internet addicts and nonaddicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior, 23*(1), 79-96

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 10-14.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2013). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. istanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2014). *Çocuğu tanımak ve anlamak.* İstanbul: Remzi Basımevi.

Yavuzer, H. (2015). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, S. M. ve Fişek, G. O. (1993). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yılmaz, N. (1999). A*naokulu öretmeninin rehber kitabı*. İtanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2003). *Türkiye'de okulöncesi eğitim*, (Ed.: Müzeyyen Sevinç), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, 12-17. İtanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yılmaz, T. (1974). *Dil yapısının okul başarısındaki rolü*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayını.

Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31, 335-347.

Young K. ve Suler J. (1996*). Intervention for pathological and deviant behavior within an online community*. Erişim Adresi:

http://netaddiction.fusionxhost.com/articles/interventions.%20pdf

Yörükan, T. (2015). *Bağlanma ve sonraki yaşlarda görülen etkileri* (2. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yüksel, G. (1999). S*osyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.